



II Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas

L U S O C O N F
2019

Livro de Atas

II Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas

Proceedings Book

II International Conference on Portuguese Language and Lusophone Relations

Editores:

Carlos Teixeira
Vitor Gonçalves
Paula Odete Fernandes
Alexandra Soares Rodrigues
Carla Guerreiro
Lídia Machado dos Santos

Ficha Técnica | Technical Record

Título | Title

LUSOCONF2019

II Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: livro de atas

II International Conference on Portuguese Language and Lusophone Relations: book of proceedings

Editores | Editors

Carlos Teixeira

Instituto Politécnico de Bragança

Vitor Gonçalves

Instituto Politécnico de Bragança

Paula Odete Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança

Alexandra Soares Rodrigues

Instituto Politécnico de Bragança

Carla Guerreiro

Instituto Politécnico de Bragança

Lídia Machado dos Santos

Instituto Politécnico de Bragança

Capa | Cover

António Meireles e Vitor Gonçalves

Edição | Edition

Instituto Politécnico de Bragança - 2021

Campus de Santa Apolónia

5300-253 Bragança

Portugal

Data de edição | issue date: agosto / August 2021

ISBN: 978-972-745-268-2

Handle: <http://hdl.handle.net/10198/19030>

DOI: <https://doi.org/10.34620/lusoconf.2019>

URL: www.lusoconf.ipb.pt

Email: lusoconf@ipb.pt



Índice

Comissão Científica Scientific Committee	iv
Comissão Organizadora Organizing Committee	v
Programa Geral do LUSOCONF2019 Programme	vi
Organização, Patrocínio e Colaboração Sponsorship	vii
Bem-vindo ao LUSOCONF2019 (Mensagem do Diretor da ESEB) Welcome	1
Nota de apresentação do LUSOCONF2019 Presentation note	2
Textos das conferências plenárias e mesas redondas Plenary conferences	4
Educação para o desenvolvimento sustentável: uma janela de oportunidades para a CPLP	5
Education for sustainable development: a window of opportunity for the CPLP	5
A guerra colonial contada às crianças: Guilherme de Melo e as irresolúveis ambiguidades.....	15
The colonial war told to children: <i>Guilherme de Melo</i> and the irresolvable ambiguities	15
A Lusofonia como espaço de intercâmbio cultural. (Re)significar o conceito com novas práticas	29
Lusophony as a space for cultural exchange. (Re)signifying the concept with new practices.....	29
A aliança África-Europa e a Língua Portuguesa	44
The Africa-Europe alliance and the Portuguese language.....	44
O valor das línguas	48
The value of languages	48
Voz verbal e clítico se: descrição em gramáticas lusobrasileiras do século XIX	55
Verbal voice and clitic se: description in 19 th century Luso-brazilian grammars.....	55
Variantes do objeto direto anafórico em manuais de português brasileiro como L2	67
Anaphoric Direct Object Realisation in L2 Brazilian Portuguese Textbooks.....	67
Reescrita: as estratégias de paráfrase e retextualização	80
Rewriting: the strategies of paraphrasing and retextualisation	80
Aprendizagens Essenciais de Português: mapeamento de géneros textuais e competências associadas.....	90
Portuguese Essential Learning: mapping textual genres and associated skills	90
O multilinguismo na instrução italiana: o ensino do português no ensino secundário	103
Multilingualism in Italian education: teaching Portuguese in secondary schools	103
“Aqui estamos nós” – reescritas da cidadania global com Oliver Jeffers	121
“ <i>Aqui estamos nós</i> ” - rewriting global citizenship with Oliver Jeffers	121
Programa de promoção de bem-estar em idade escolar para uma educação inclusiva	130

School-age Well-being Promotion Program for Inclusive Education.....	130
Mulheres cabo-verdianas que estudam engenharia em Portugal: fluxos em análise	138
Cape Verdean women studying engineering in Portugal: an analysis of their flows.....	138
Perspetivando um programa de formação continua com e para supervisores.....	151
Perspective a continuing education program with and for supervisors.....	151
Tecnologias de apoio às línguas no ensino superior: um estudo exploratório	161
Technology-enhanced language learning in higher education: an exploratory study	161
Educar ao ar livre: contributos para avaliar a sua viabilidade	172
Educating outdoors: contributions to evaluate its viability	172
Atividade experimental de microbiologia sobre saúde oral em Moçambique usando materiais de fácil acesso.....	182
Experimental activity of microbiology on oral health in Mozambique using easily accessible materials	182
Horta Pedagógica: um recurso promotor da articulação de saberes	194
Pedagogical Garden: a resource promoting the articulation of knowledge	194
Práticas e experiências tecnológicas na educação musical	203
Technological practices and experiences in music education.....	203
Transição secundário-superior: diagnóstico dos conhecimentos matemáticos de alunos portugueses e africanos	209
Secondary-higher education transition: diagnosis of mathematical knowledge of Portuguese and African students	209
De <i>A Velhice do Padre Eterno</i> : análise crítica.....	221
From <i>A Velhice do Padre Eterno</i> : critical analysis.....	221
Tradição e marginalidade em “O sol na cabeça”, de Geovani Martins	230
The traditional and the marginal in Geovani Martins's 'The Sun on my Head'	230
A leitura em linha do Teatro de Autores Portugueses do Séc. XVI	239
The online reading of the 16th century Portuguese Theater.....	239
Um espaço de empreendedorismo artístico para a comunidade da lusofonia em Bragança.....	246
A space for artistic entrepreneurship for the Portuguese-speaking community in Bragança.....	246
A Reputação do Instituto Superior Politécnico do Kwanza-Sul na Perspetiva do Estudante e o Perfil do Estudante Satisfeito	257
The Reputation of <i>Instituto Superior Politécnico do Kwanza-Sul</i> from the Student's Perspective and the Profile of the Satisfied Student	257
A perspetiva do estudante da UTFPR sobre Responsabilidade Social Corporativa: o caso da marca Renault.....	276
The UTFPR student's perspective on Corporate Social Responsibility: the case of the Renault brand.....	276
Aplicações tecnológicas na gestão de estabelecimentos de alojamento: estudo de caso	305

Technological applications in the management of accommodation establishments: case study ..	305
Competitividade do turismo e impacto no crescimento económico nos países lusófonos.....	318
Tourism competitiveness and impact on economic growth in Portuguese-speaking countries.....	318
Vantagens e desvantagens da implementação do BSC numa microempresa em Cabo Verde.....	332
Advantages and disadvantages of implementing BSC in a micro enterprise in Cape Verde	332
Estruturação de capital nas empresas de Cabo Verde	349
Capital structure in Cape Verdean companies	349
Capacidade de renovação de oxigénio dos espaços verdes do Norte de Portugal	360
Oxygen renewal capability of green spaces in Northern Portugal.....	360
Árvores de arruamento de Vila Real: sua evolução de 1958 a 2016	372
Street trees of Vila Real: their evolution from 1958 to 2016	372
Tendências no recrutamento e seleção de Recursos Humanos utilizando a inteligência artificial .	383
Trends in Human Resources recruitment and selection using artificial intelligence	383

Comissão Científica | Scientific Committee

Adília da Silva Fernandes	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Albert Wall	Universidade de Zurique, Suíça
Albino Bento	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Alcina Maria Nunes	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Alexandra Soares Rodrigues	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Amélia Polónia	Universidade do Porto, Portugal
Amílcar Teixeira	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ana Maria Brito	Universidade do Porto, Portugal
Ana Maria Martinho	Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Ana Paula Monte	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ana Sofia Cardim	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
António Borges Fernandes	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
António Domingos Abreu	Reserva Biosfera Ilha do Príncipe, São Tomé e Príncipe
António Meireles	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Artur Gonçalves	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Augusto Soares da Silva	Universidade Católica Portuguesa, Portugal
Betina Lopes	Universidade de Aveiro, Portugal
Bruno Sousa	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Portugal
Carla Araújo	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Carla Guerreiro	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Carlos Teixeira	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Carlos Casimiro da Costa	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Catarina Martins	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Cláudia S. Costa	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Cristina Flores	Universidade do Minho, Portugal
Cristina Martins	Universidade de Coimbra, Portugal
Cristina Mesquita	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Elsa Esteves	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Emília Nogueiro	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ernesto Rodrigues	Universidade de Lisboa, Portugal
Fernanda Amélia Ferreira	Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Fernando José Fraga Azevedo	Universidade do Minho, Portugal
Fernando Ramallo	Universidade de Vigo, Espanha
Francisco Paiva	Universidade da Beira Interior, Portugal
Francisco Topa	Universidade do Porto, Portugal
Graça Rio-Torto	Universidade de Coimbra, Portugal
Graça Santos	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Isabel Aires de Matos	Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Isabel Margarida Duarte	Universidade do Porto, Portugal
João Cunha	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
João Paulo Madeira	Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde
João Veloso	Universidade do Porto, Portugal
Joaquim Mendes Leite	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Jorge Manuel Alves	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
José António Brandão	Universidade do Minho, Portugal
José Pires Laranjeira	Universidade de Coimbra, Portugal
José Teixeira	Universidade do Minho, Portugal
Júlia Fragoso da Fonseca	Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Lídia Santos	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Luciana Pereira da Silva	Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Luísa Lopes	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Manuel Ângelo Rodrigues	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Manuel Célio Conceição	Universidade do Algarve, Portugal
Manuel Fonseca	Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal
Manuel Moreira da Silva	ISCAP - Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Marcos Sorrentino	Universidade de São Paulo, Brasil
Maria Antónia Mota	Universidade de Lisboa, Portugal
Maria Augusta Mata	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Maria da Conceição Nunes	Instituto Politécnico do Porto, Portugal
Maria José Gonçalves Alves	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Maria José Rodrigues	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Marília Andrade Torales Campos	Universidade Federal do Paraná, Brasil
Mário Cardoso	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Mário Viaro	Universidade de São Paulo, Brasil
Olga Santos	Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Otília Sousa	Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal
Paula Odete Fernandes	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Paulo Castro	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Paulo Mafra	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Pedro Manuel Nunes	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Portugal
Pilar Gutiez Cuevas	Universidad Complutense de Madrid, Espanha
Ricardo Alexandre Correia	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ricardo Jorge Correia	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Rómina Laranjeira	Univ. Presbiteriana Mackenzie de São Paulo, Brasil
Rui Pereira	Universidade de Coimbra, Portugal
Sandra Tapadas	Universidade de Lisboa, Portugal
Sílvia Melo-Pfeifer	Universidade de Hamburgo, Alemanha
Sofia Bergano	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Sónia Nogueira	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Teresa Cierco	Universidade do Porto, Portugal
Vitor Barrigão Gonçalves	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Comissão Organizadora | Organizing Committee

Coordenação:

Carlos Teixeira	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Dina Macias	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Eduardo Alves	Câmara Municipal de Bragança, Portugal
Fernanda Silva	Câmara Municipal de Bragança, Portugal
Paula Odete Fernandes	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Vitor Barrigão Gonçalves	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Membros:

Adília Fernandes	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Alexandra Soares Rodrigues	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Amílcar Teixeira	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ana Paula Monte	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
António Meireles	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Armando Rodrigues	Câmara Municipal de Bragança, Portugal
Carla Guerreiro	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Carla Araújo	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Catarina Martins	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Cecília Falcão	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Fátima Martins	Câmara Municipal de Bragança, Portugal
Isabel Castro	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Jacinta Costa	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
João Pontífice	Universidade de São Tomé e Príncipe, São Tomé e Príncipe
Lídia dos Santos	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Luciana Pereira da Silva	Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Manuel Coelho da Silva	Fundação Jorge Álvares, Portugal
Maria José Rodrigues	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Pedro Couceiro	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Pedro Oliveira	Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Programa Geral do LUSOCONF2019 | Programme

17 de outubro de 2019 (quinta-feira)

- 9:00** **Abertura do secretariado**
9:20 Momento musical
9:30 **Sessão de abertura**
Hélder Vaz Lopes, Embaixador da República Popular da Guiné-Bissau
Orlando Rodrigues, Presidente do Instituto Politécnico de Bragança
Hernâni Dias, Presidente da Câmara Municipal de Bragança
António Ribeiro Alves, Diretor da Escola Superior de Educação do IPB
- 10:00** **Conferência plenária**
Educação para o desenvolvimento sustentável: uma janela de oportunidades para a CPLP
Maria da Conceição Martins (Instituto Politécnico de Bragança)
- 10:45** **Conferência plenária**
A guerra colonial contada às crianças: Guilherme de Melo e as irresolúveis ambiguidades
Francisco Topa (Universidade do Porto)
- 11:30** **Intervalo**
11:45 **Sessões paralelas**
13:00 **Almoço (livre)**
14:30 **Sessão de posters**
15:15 **Sessões paralelas**
16:15 **Intervalo**
16:45 **Conferência plenária**
A Lusofonia como espaço de intercâmbio cultural. (Re)significar o conceito com novas práticas
Amélia Polónia (Universidade do Porto)
- 17:45** **Conferência plenária**
A lusofonia no novo mundo que está a surgir
José Garcia Leandro (Presidente do Conselho de Curadores da Fundação Jorge Álvares)
- 18:45** **Encerramento dos trabalhos (1.º dia)**

18 de outubro de 2019 (sexta-feira)

- 9:00** **Abertura do secretariado**
9:30 **Mesa Redonda: Valor económico da língua portuguesa e negócios no mundo lusófono**
Francisco Mantero (Presidente do Conselho Estratégico para a Cooperação, Desenvolvimento e Lusofonia Económica da Confederação Empresarial de Portugal)
Luís Antero Reto (ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa)
Manuel Spínola (Instituto Politécnico do Kwanza Sul)
Miguel Ribeirinho (Delta Cafés – Head of International Business Development)
- 11:00** **Intervalo**
11:30 **Sessões paralelas**
13:00 **Almoço (Cantina do IPB: “Ementa da Lusofonia”)**
15:00 **Conferência plenária**
A Lusofonia: unidade, diversidade e correção idiomática
Johannes Kabatek (Universidade de Zurique – Suíça)
- 16:00** **Intervalo**
16:30 **Conferência plenária**
Narrar histórias da tradição oral e a preservação das culturas
Clara Haddad (Escritora e Storyteller – Brasil)
- 18:00** **Encerramento dos trabalhos (2.º dia)**
21:00 **Teatro Municipal de Bragança**
Cerimónia de entrega do “Prémio Literário da Lusofonia Professor Doutor Adriano Moreira”, com a presença do Professor Doutor Adriano Moreira
- 21:30** **Selma Uamusse**

19 de outubro de 2019 (sábado)

- 08:45 Concentração dos participantes em frente à ESE
09:00 Percurso por Bragança em Comboio Turístico
09:15 Visita ao Castelo de Bragança e aos espaços da Cidadela
09:45 Visita ao Museu Ibérico da Máscara
10:30 Visita ao Centro de Fotografia Georges Dussaud
11:00 Visita ao Centro de Interpretação da Cultura Sefardita do Nordeste Transmontano
11:30 Visita ao Centro de Arte Contemporânea Graça Morais, com presença da pintora Graça Morais
13:00 Almoço (livre)
15:00 Teatro Municipal de Bragança: LusoMúsicas
Grupo de alunos das licenciaturas em Música e Música em Contextos Comunitários – ESE/IPB
16:00 Contos D’Além-Mar: Espetáculo de narração oral por Clara Haddad
17:00 Cerimónia de Encerramento do LUSOCONF2019

Organizadores:



Patrocinadores:



Colaboradores:



Bem-vindo ao LUSOCONF2019 (Mensagem do Diretor da ESEB)

Welcome

O II Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas vive da partilha e do conhecimento construído em Língua Portuguesa. Esta nunca teve, à sua frente, um mar finito sem aventura e de porto certo. Teve sempre um oceano que tanto exigiu temor como amor ao desconhecido, que concitou determinação em sulcá-lo. Talvez por a Língua Portuguesa abrir-se ao oceano, os seus falantes convivam bem com a diversidade cultural, linguística e artística. O LUSOCONF 2019 prossegue a aventura do conhecimento, compreendendo a diferença e a semelhança de ser-se humano, neste mundo que é de todos.

Outubro de 2019

*António Francisco Ribeiro Alves
Diretor da Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança*

Nota de apresentação do LUSOCONF2019

Presentation note

O Lusoconf é um Encontro Internacional que tem a língua portuguesa como ponto charneira de múltiplas reflexões acerca do mundo lusófono. Este mundo, dentro de um mundo que a pós-modernidade vai desenhando como uma estrutura reticular, é inevitável e intrinsecamente complexo com locais/momentos de turbulência e outros de silêncio. “O silêncio é que fabrica as janelas por onde o mundo se transparenta” – escreveu Mia Couto. Não nos atrevemos a contradizê-lo. Porém, temos de reconhecer a necessidade de uso da palavra e da sua partilha. A necessidade desse mergulho numa outra transparência que é a das palavras. Os textos que se reúnem neste volume constituem uma partilha do nosso saber acerca da língua portuguesa e acerca de múltiplos problemas que se levantam no âmbito das relações lusófonas.

Os desafios colocados aos países de língua oficial portuguesa são grandes. A mobilidade de pessoas e particularmente de estudantes é um dos que têm relevância para as instituições de Ensino Superior. Na verdade, a relação entre estes povos tem de ser considerada na sua multiplicidade e, se queremos construir-nos como uma verdadeira comunidade de povos, temos de valorizar a língua portuguesa como um ativo comum e temos, igualmente, de reconhecer a necessidade de erguer outras pontes para além da identidade linguística (em muitos casos bem pouco firme e firmada). E, já agora, convém clarificar que a questão das relações lusófonas não se restringe aos países da CPLP, na medida em que há, em todos os continentes, comunidades de falantes de língua portuguesa, para as quais é necessário consertar um conjunto de ações, sempre inócuas se faltar o investimento no ensino do Português e uma sustentada estratégia de valorização da língua. Este é um desafio, tal como o é, por exemplo, a educação para o desenvolvimento sustentável. Estes são alguns dos tópicos que se desenvolvem ao longo destes textos.

Os desafios são grandes e pode-nos parecer que a seara é sáfara. Importa, porém, ter a força, o engenho e a arte, para transformar dificuldades em oportunidade e para encarar a dissensão como oportunidade de diálogo e de conhecimento, de entendimento e de compromisso. O caminho para a multiculturalidade, responsável, livre, plena e eticamente assumida, é um dos nossos maiores desafios cuja concretização depende da proatividade de todos nós. Apesar das diversas e seguramente justas motivações, há um desígnio comum a unir-nos neste Encontro: o de lutarmos por um mundo de igualdade de oportunidades para que nenhum ser humano sinta culpa do nascer. Não podemos ser indiferentes aos sinais de alastramento de ideologias extremistas que fazem renascer movimentos nazis ou de extrema-esquerda. Estes são movimentos que vão muito para além da questão política – a qual não pode ser menosprezada – por serem fenómenos sociais e culturais de grande amplitude. Nós, que apaixonadamente procuramos o conhecimento e a compreensão do outro que é diferente, temos de ser forças de promoção da vivência democrática e de defesa de um verdadeiro humanismo universalista.

Nesta linha, o Lusoconf tem, evidentemente, as suas especificidades. Em primeiro lugar, porque reúne várias áreas de investigação entre as quais o diálogo é tão raro (num

mundo onde se supervalorizam as especializações). A leitura dos trabalhos aqui reunidos é prova deste encontro. A especificidade do Lusoconf passa também pelo conseguir trazer até nós representantes institucionais de outros países lusófonos, fortalecendo laços e reavivando a vontade de fazermos mais e melhor. O Lusoconf é ainda singular porque a sua organização, além de envolver as cinco escolas do IPB, é feita em colaboração com a Câmara Municipal de Bragança. Esta é uma parceria que queremos sustentar e ver crescer. Em *Traço de União*, Miguel Troga escreveu que “O universal é o local sem paredes”. É assim que apresentamos o Lusoconf. E, por falarmos em poetas, recordamos um excerto de um poema do escritor angolano João Melo que, em “Crónica verdadeira da língua portuguesa”, a apresenta assim:

suave e discreta,
debruçada sobre a varanda do tempo,
o olhar estendendo-se com o mar
e a memória,
deliciando-se comovida
com o sol despudorado
ardendo
nas vogais abertas da língua,
violentando com doçura
os surdos limites
das consoantes
e ampliando-os
para lá da História.

Não sabemos o que nos oferecerá a História. Afinal, os humanos nunca foram bons a prever o futuro. Parafraseando as palavras que o Sr. diretor da ESE escreveu para a página do Encontro, esperamos que o LUSOCONF possa prosseguir a aventura do conhecimento, compreendendo a diferença e a semelhança de ser-se humano, neste mundo que é de todos. A finalizar esta breve nota de apresentação, a Comissão Organizadora agradece a todos os que tornaram possível o LUSOCONF2019 e, em particular, aos conferencistas convidados e a todos os investigadores que nele participaram.

Outubro de 2019

Carlos Teixeira

Coordenador da Comissão Organizadora do LUSOCONF2019

**Textos das conferências plenárias
e mesas redondas
Plenary conferences
and round tables**

Educação para o desenvolvimento sustentável: uma janela de oportunidades para a CPLP

Education for sustainable development: a window of opportunity for the CPLP

Maria da Conceição Martins
cmartins@ipb.pt

Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal

Resumo

O presente texto apresenta uma reflexão sobre a atual crise ambiental, discutindo algumas das suas causas e os desafios que lança à humanidade. Apresentam-se indicadores da premência e urgência em se aprofundar a educação para o desenvolvimento sustentável, como estratégia para reverter as consequências mais gravosas da disrupção dos sistemas naturais que enfrentamos. Discutem-se igualmente alguns exemplos positivos de mudança da consciência ambiental evidenciados à escala global. É equacionada a relevância do incremento de parcerias estratégicas no seio da CPLP que promovam sinergias em termos ambientais e de educação para o desenvolvimento sustentável.

Palavras-Chave: ambiente, educação, desenvolvimento sustentável, parcerias, CPLP.

Abstract

This text presents a reflection on the current environmental crisis, discussing some of its causes and the challenges it poses to humanity. Indicators of the urgency to deepen education for sustainable development are presented, as a strategy to reverse the most serious consequences of the disruption of natural systems. Some positive examples of changing global environmental awareness are also discussed. We also highlight the importance of increasing strategic partnerships within CPLP that promote synergies, both in environmental preservation and in education for sustainable development.

Keywords: environment, education, sustainable development, partnerships, CPLP.

1. Introdução

A natureza desempenha um papel crítico no fornecimento de bens e serviços indispensáveis à humanidade. Dela obtemos uma variedade de materiais fundamentais para o bem-estar físico das pessoas e para a manutenção da cultura. A natureza, através de seus processos ecológicos e evolutivos, fornece energia, medicamentos, recursos genéticos, polinização e controle de pragas, regula os solos e o clima e reduz o impacto de riscos naturais. O ar que respiramos, a água que bebemos e os alimentos que comemos dependem da biodiversidade, sendo por isso relevante salvaguardar os recursos naturais e a biodiversidade, fundamental para a saúde das pessoas e a riqueza planetária (FAO, 2019). No entanto, a natureza tem sido significativamente alterada por vários fatores humanos, com a grande maioria dos indicadores de ecossistemas e biodiversidade

mostrando rápido declínio: 75% da superfície terrestre estão significativamente alterados, 66% da área oceânica sofre impactos cumulativos crescentes, e mais de 85% da área ocupada por zonas húmidas foram já perdidas (Díaz et al., 2019).

As consequências das atividades humanas estão a ter um impacto brutal e sem precedentes no meio natural. E os cientistas alertam que só uma rápida e abrangente transformação do sistema económico e financeiro nos poderá salvar do colapso os ecossistemas dos quais depende a vida humana. Robert Watson, um cientista britânico que preside ao *Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services* (IPBES), refere que seria possível começar a conservar, restaurar e usar a natureza de forma sustentável. Mas só se as sociedades estivessem preparadas para enfrentar os “interesses instalados” que parecem comprometidos a manter tudo como está. E, diz Robert Watson, a mudança tem de começar imediatamente porque já perdemos muito tempo e estamos a destruir os próprios fundamentos das economias, os meios de subsistência, a segurança alimentar, bem como a saúde e qualidade de vida em todo o mundo (Díaz et al., 2019).

A gestão dos recursos naturais na Terra apresenta-se, assim, cada vez mais complexa, à medida que a humanidade aumenta a sua capacidade de intervenção. O aumento da população mundial já traz, por si, uma pressão crescente. Simultaneamente, temos assistido a uma acentuada intensificação da capacidade tecnológica com consequências em todas as áreas, desde a extração de recursos à produção energética, ou da construção aos transportes. Neste contexto, importa considerar o seguinte problema: “*Estará a sociedade, nomeadamente a CPLP, a evoluir para um desenvolvimento sustentável?*”.

A complexidade da crise ambiental convoca-nos para uma abordagem múltipla, em que precisamos: *dar a cada um dos temas o máximo de atenção possível, sem deixar de ter em perspetiva a situação ambiental global*. Esta abordagem, embora possa ser considerada emergente (e urgente!), encontra acolhimento na remota Agenda 21, adotada na Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento (CNUAD), vulgarmente designada por Cimeira da Terra, realizada no Rio de Janeiro em 1992, a qual desafiou a comunidade internacional governos, organizações internacionais e sociedade civil a ter como base de atuação o princípio *pensar globalmente, agir localmente*.

Detenhamo-nos na análise de alguns dos problemas globais que enfrentamos.

2. A emergência ambiental

O relatório divulgado pela IPBES (Díaz et al., 2019) refere a existência de um milhão de espécies em risco de extinção, a menos que sejam tomadas medidas para reduzir a intensidade dos fatores que impulsionam a biodiversidade. Entre as atividades antrópicas com mais impacto na perda de biodiversidade, o estudo identifica as alterações climáticas, a agricultura e a pesca. Este trabalho foi produzido por 145 cientistas de 50 países e aprovado por 130 países, tendo por base a revisão de cerca de 15 mil artigos científicos sobre o prejuízo provocado pela ascensão de uma sociedade industrial globalizada no planeta ao longo do último meio século. E alertam: para onde quer que se olhe há um problema; nunca a destruição foi tão ampla e tão rápida!

E, se queremos quantificar o lucro que o planeta nos dá quando usamos os recursos naturais, convém também sublinhar que as perdas em que estão a acontecer a ritmo acelerado também se podem quantificar em euros. O relatório mostra que a degradação dos solos já reduziu a produtividade das terras em 23%. Atualmente temos já três quartos das terras transformadas em terrenos agrícolas, cobertas por cimento ou inundadas por

barragens, e três quartos dos rios e lagos são usados para a agricultura (Díaz et al., 2019). Refere ainda este relatório que, a nível mundial, mais de 75% dos diferentes tipos de culturas alimentares, incluindo algumas das culturas comerciais mais importantes, como café, cacau e amêndoas, contam com a polinização animal, pelo que, a perda de polinizadores naturais coloca a produção agrícola em risco de um prejuízo que pode ultrapassar os 500 mil milhões de euros (Díaz et al., 2019).

Na Europa, a “*European Red List of bees*” (Nieto et al., 2015) indica que 46% das espécies de polinizadores têm populações em declínio, das quais cerca de 15% estão já ameaçadas de extinção ou suscetíveis de vir a adquirir esse estatuto num futuro muito próximo, com sérias implicações para a produção de alimentos. Entre as principais ameaças identificadas destacam-se: a degradação dos habitats, a crescente utilização de pesticidas e fertilizantes, o alastramento de doenças e parasitas associados à intensificação da agricultura, e as alterações climáticas (Nieto et al, 2015).

Também o relatório *The State of the World's Biodiversity for Food and Agriculture*, apresentado pela Comissão de Recursos Genéticos para a Alimentação e Agricultura da FAO (Bélanger & Pilling, 2019), apresenta evidências crescentes e preocupantes de que a biodiversidade que suporta os nossos sistemas alimentares está a desaparecer, colocando o futuro dos nossos alimentos, meios de subsistência, saúde e ambiente sob séria ameaça. Neste grupo a biodiversidade que suporta os sistemas alimentares e agricultura inclui-se o conjunto das espécies selvagens e domesticados que fornecem alimentos, rações para animais, combustível e fibras, mas também organismos que apoiam a produção de alimentos por meio de serviços ecossistémicos, como, por exemplo, aquelas que mantêm o solo fértil, polinizam as plantas, purificam a água e o ar, combatem pragas e doenças. As principais causas da perda destas espécies citadas pela maioria dos países relatores são, uma vez mais, as mudanças no uso e gestão do solo e da água, a poluição, as alterações climáticas e o crescimento e urbanização da população. Embora a maior parte dos países CPLP não tenha enviado os relatórios nacionais para integrar o relatório elaborado pela FAO (Bélanger & Pilling, 2019), podemos assumir que esta problemática não é muito diferente nos seus países membros.

Estes dados são preocupantes, não só em termos naturais, mas também pelas suas consequências na segurança alimentar, na economia e no desenvolvimento sustentável. O relatório destaca um crescente interesse em práticas e abordagens favoráveis à biodiversidade. Contudo, embora o aumento das práticas favoráveis à biodiversidade seja encorajador, é preciso fazer mais para impedir a perda de biodiversidade (Bélanger & Pilling, 2019). A agricultura sustentável será a resposta para reverter as tendências que levam à perda de biodiversidade, contribuindo, simultaneamente, para a melhoria da qualidade do solo e da produtividade e outras funções e serviços do ecossistema, como o sequestro de carbono e a regulação da qualidade da água FAO (2019). Nesse sentido, os consumidores podem ter um papel determinante, se optarem por produtos cultivados de forma sustentável, comprarem nos mercados dos agricultores e boicotarem alimentos produzido por métodos menos insustentáveis (Bélanger & Pilling, 2019).

Um dos exemplos das alterações dos ecossistemas operadas em grande escala pode ser dado pela produção de soja no Brasil, o segundo maior produtor mundial, apenas atrás dos EUA, com uma produção de 115 milhões de toneladas de grão, mais de metade para exportação (Embrapa, 2019c). A área plantada é de cerca de 35 milhões de hectares, nos estados do Mato Grosso, onde se localiza a produção de mais de metade da soja, Paraná, Rio Grande do Sul e Goiás. Embora com projetos de produção de Soja convencional, a maior parte da produção atual de soja no Brasil usa sementes geneticamente modificadas, que produzem plantas adaptadas ao clima de cada região, altamente resistentes ao

herbicida glifosato e a diversas pragas, o que permite ciclos mais precoces, alta carga produtiva e porte de planta que favorece o manejo da cultura para o agricultor, tornando-se uma opção altamente competitiva (Embrapa, 2019c). Esta produção intensiva tem consequências na redução da biodiversidade, quer devido à elevada extensão ocupada, modificando por completo os ecossistemas, quer devido à carga de pesticidas usados durante a safra.

Um outro exemplo de produção em larga escala é o algodão. As plantações de algodão cobrem 30 milhões de hectares (2,5%) das terras aráveis do planeta (ONU, 2019). Atualmente, o Brasil é o quinto maior produtor de algodão, em conjunto com a China, a Índia, os EUA e o Paquistão (Embrapa, 2019a). Na época do descobrimento, os nativos indígenas brasileiros já cultivavam e fiavam algodão, com maior expressão na Bahia e no Maranhão. Contudo, foi a partir de meados do século XIX que a produção se intensificou, passando a ser usadas variedades mais adaptadas a zonas semiáridas. Atualmente, a área de produção tem vindo a ser ampliada e recorre, tal como acontece nos outros países com grandes produções, a variedades geneticamente modificadas (Embrapa, 2019b). Estas variedades permitem o uso massivo de pesticidas nas lavouras, causando enormes impactos ambientais. No Brasil, o uso de pesticidas químicos para o controle de pragas pode chegar, em algumas regiões, até 18 aplicações durante cada ciclo da cultura (Embrapa, 2019b). Algumas variedades transgênicas resistentes às pragas de insetos estão também em ensaio, podendo vir a contribuir para a redução dos custos de produção e, colateralmente, para a redução dos impactos ambientais causados pelos pesticidas (Embrapa, 2019b). Contudo, outros problemas persistem com a produção intensiva e em grande escala do algodão, nomeadamente ao nível do consumo de água, da conservação da natureza, e em termos de saúde pública, uma vez que o algodão é usado em muitos dos têxteis que usamos em grande proximidade com o nosso corpo (vestuário, toalhas, roupa de cama, fraldas, compressas, entre tantos outros). No entanto, a adoção de algodão orgânico, produzido em modo mais ecológico e sustentável, tem aumentado lentamente, encontrando resistências diversas, nomeadamente porque a produção é mais complexa e mais cara (Embrapa, 2019a).

O algodão é parte de uma gigantesca indústria mundial, que representa 30% de todos os materiais têxteis consumidos e a sua cadeia de valor é responsável por 350 milhões de empregos (ONU, 2019). Contudo, também a indústria têxtil associada ao algodão merece o nosso escrutínio, pois sobre ela recaem acusações de desrespeito pelos direitos humanos. O Brasil está entre os cinco maiores produtores de algodão, mas, tal como os EUA, exporta uma elevada quantidade para países asiáticos emergentes, como Indonésia, Bangladesh e Vietnam, que o usam para produzir têxteis a baixo custo, que exportam depois de confeccionados para os principais mercados consumidores, nomeadamente os EUA e a União Europeia (Globo, 2019). A China, a Índia e o Paquistão, estão, também, entre os principais produtores de têxteis a baixo custo para venda aos principais mercados importadores, usando, nesses casos, o algodão produzido nos próprios países, ainda com menos controle ambiental (Globo, 2019). Acumulam, pois, os problemas ambientais associados às plantações, com os problemas sociais, quer nas plantações, quer na tecelagem. Na Índia, por exemplo, segundo a Unicef, havia há poucos anos cerca de 10 milhões de crianças a trabalhar, em trabalhos muitas vezes perigosos, incluindo em campos de algodão e na tecelagem (ONU News, 2016).

As mensagens publicitárias vendem cada vez mais a ideia de que todos os nossos problemas podem ser resolvidos através do consumo, apelando a uma procura constante de bens efêmeros e de novos produtos. Um dos maiores exemplos da atualidade consumista é a indústria da moda descartável, ou *fast fashion*. As marcas, para garantirem

baixos custos de produção e o maior lucro possível, não são proprietárias das fábricas e não assumem a responsabilidade pelas condições precárias dos trabalhadores. Todo este processo ocorre longe dos olhos dos consumidores ocidentais, que não se questionam sobre os baixos custos do vestuário e acessórios que adquirem, nem sobre o impacto que da sua produção na degradação ambiental e nas más condições de vida dos trabalhadores.

Além da falta de condições sociais e laborais registadas nos países de baixas economias, os trabalhadores dos têxteis são, ainda, expostos a elevados níveis de poluição, devido aos químicos usados no tratamento e coloração das fibras, os quais comprometem os sistemas naturais dessas regiões, mas também a sua própria saúde. Considerada a segunda indústria mais poluidora do mundo, a indústria têxtil está, contudo, “empenhada em reduzir a sua pegada ecológica através da economia circular e da sustentabilidade da produção. De facto, as fiações estão a adaptar-se para incorporar fibras recicladas e orgânicas, assim como fibras sintéticas biodegradáveis, tendo aumentado a procura por fios sustentáveis e com baixo impacto no meio ambiente” (DGAE, 2018, p. 19). Na recente edição do Portugal Fashion, diversos designers portugueses mostraram maior preocupação com os problemas ambientais provocados pela indústria têxtil e defenderam a urgência de se falar mais de *slow fashion* (guardar e voltar a usar) e lutar contra a *fast fashion*. Apelando a que os consumidores apostem em peças com maior durabilidade e reutilizáveis (Lusa, 2019).

Diversos outros problemas ambientais poderíamos destacar. Problemas à escala global, mas resultantes do somatório de más práticas concretizadas por cada pessoa, em cada habitação, em cada pequena comunidade.

O plástico é um dos exemplos que ilustra essa realidade. Estamos perante uma catástrofe planetária, para a qual contribuem quase todos os indivíduos humanos, um a um, a partir das suas habitações, dos seus locais de lazer, dos seus locais de trabalho. O plástico “é um material importante e onnipresente na economia e na vida quotidiana. Tem funções múltiplas que ajudam a enfrentar uma série de desafios com que se depara a sociedade”. Contudo, os “milhões de toneladas de resíduos de plástico que, anualmente, se acumulam nos oceanos são um dos sinais mais visíveis e alarmantes destes problemas, constituindo, cada vez mais, motivo de preocupação pública” (Comissão Europeia, 2018, p. 1). A redução será, sem dúvida, o principal objetivo, mas não o único. Por exemplo, na Europa produz-se anualmente cerca de 26 milhões de toneladas de resíduos de plástico e menos de 30 % desses resíduos são recolhidos para reciclagem (Comissão Europeia, 2018), o que mostra que existe potencialidade para o reforço nas estratégias de separação e encaminhamento para valorização através da reciclagem. No entanto, “repensar e melhorar o funcionamento de uma cadeia de valor tão complexa requer esforços e uma maior cooperação entre os seus principais intervenientes, dos produtores às empresas de reciclagem, aos retalhistas e aos consumidores” (Comissão Europeia, 2018, p. 1), o que mostra que este pode ser um setor no qual os países da CPLP possam estreitar os seus laços, partilhando boas práticas e cooperando ativamente no combate a este flagelo.

Face ao elevado número de questões ambientais que ameaçam fugir ao nosso controle, qual a solução? Dada a urgência, a proposta mais sensata será: uma revolução! Alguns passos têm sido dados no bom caminho. Precisamos, então, de persistência!

3. A procura de um desenvolvimento sustentável

Merecem destaque alguns dos pioneiros.

Preocupada com a crescente utilização de muitos produtos químicos sintéticos como pesticidas após a Segunda Guerra Mundial, Rachel Carson, norte-americana, bióloga, dedicou-se ao estudo dos efeitos destes pesticidas na cadeia alimentar, nomeadamente nos seres humanos. Este trabalho culminou na publicação do livro *Silent Spring* (Carson, 1962), no qual acusava a indústria química de desinformação deliberada. O seu principal exemplo foi o DDT, usado para combater insetos na agricultura, frequentemente em pulverizações aéreas, mas altamente tóxico. Com “Primavera Silenciosa”, Carson catalisou o movimento ambientalista global, pedindo uma mudança na forma como a humanidade estava a degradar o mundo natural. A indústria química e alguns governantes tentaram desacreditá-la, mas o seu trabalho e persistência trouxeram esta questão para a ordem do dia. Ainda em 1962, o Comité Científico Consultivo do Presidente dos EUA sustentou as advertências de Carson, e, no início de 1963, uma reportagem na televisão sobre as reflexões expostas no seu livro teve níveis de audiência ímpares para a época, com 15 milhões de pessoas a assistir (Lear, 2015). Faleceu no ano seguinte, pelo que já não assistiu à proibição de utilização do DDT nos EUA, em 1972, nem à revolução ambiental despoletada em todo o mundo, ainda hoje tão pertinentes.

Em Portugal, foi criada em 1971 a Comissão Nacional do Ambiente, a qual esteve na origem de diversas outras estruturas e organismos que lhe foram sucedendo no tempo, e que deu início a um vasto conjunto de ações de educação ambiental, dispersas por todo o país. Foi liderada por José Correia da Cunha, seu único presidente, entre 1971 e 1983, “pioneiro da causa ambiental”, como salientou o Presidente da República Marcelo Rebelo de Sousa na mensagem de condolências que fez, em 18 de setembro de 2017, por altura do seu falecimento, e na qual destacou a ação que desenvolveu, “a todos os títulos notável e inovadora na defesa do equilíbrio ecológico, da salvaguarda da paisagem e das espécies protegidas em Portugal e do ordenamento do território”, considerando que “os Portugueses muito lhe devem, sobretudo no que respeita a uma maior consciência para a necessidade de assegurar um equilíbrio sustentável entre o crescimento económico e a vivência harmoniosa e sadia com a Natureza (Sousa, 2017).

O Relatório *Our Common Future*, produzido pela *World Commission on Environment and Development* (WCED, 1987) conceptualizou o Desenvolvimento Sustentável, como aquele que permite alcançar as necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras disporem de recursos naturais e quantidade e qualidade suficiente para satisfazerem as suas próprias necessidades. Para que isso seja possível, torna-se necessário compatibilizar, em cada local, o desenvolvimento económico com as potencialidades dos recursos naturais existentes e a componente social. Esta visão mais moderna, trazida para os diversos discursos por este relatório, também conhecido como Relatório Brundtland, baseia-se nos três pilares da sustentabilidade. Contudo, torna necessário que se dê também a devida atenção a um quarto pilar: o político-institucional.

De acordo com Soromenho-Marques (2010), precisamos recorrer à teoria aristotélica da causalidade para se compreender a influência deste nível político-institucional. Soromenho-Marques (2010) considera que o Desenvolvimento Sustentável não se trata de uma “coisa”, mas de um processo dinâmico de transformação, ao qual se pode aplicar a teoria aristotélica da causalidade, pois esta considera a existência de cooperação e interação sinérgica entre os seus níveis (ou causas), tal como se prevê que deva existir no conceito de Desenvolvimento Sustentável, ao colocar as questões da justiça, da equidade, do progresso social. Essas causas são: Causa formal, baseada na ideia ou paradigma que dá forma (e condiciona) a transformação; Causa material, que corresponde aquilo do qual algo surge, ou mediante o qual algo chega a ser; Causa final, ou objetivo visado, o modelo de sociedade pretendida; e a Causa eficiente, enquanto princípio da

mudança e fator decisivo para a transformação da realidade. Só com o princípio mobilizador desta quarta causa podemos entender o desenvolvimento sustentável como processo efetivo de transformação (Soromenho-Marques, 2010), no qual participam as políticas públicas e as instituições que podem criar regras de proteção, facilitar projetos económicos e estimular interações sociais e, assim, promover ou abafar o Desenvolvimento Sustentável.

Internacionalmente, podemos identificar esta causa eficiente, este princípio mobilizador, o nível político-institucional na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, aprovada pelos 193 Estados-membros, na Assembleia Geral da ONU realizada em setembro de 2015, em Nova Iorque, durante as comemorações dos 70 anos das Nações Unidas (ONU, 2015). Apesar de alguns sucessos, o balanço dos primeiros quinze anos do milénio mostrava que os impactes das alterações climáticas eram cada vez mais evidentes, que o aumento das emissões de gases com efeito de estufa continuava a ser um desafio urgente e crítico, e que o número de espécies ameaçadas de extinção continuava a aumentar, assim como a escassez de água. Como consequência, muitas das ameaças às pessoas mais pobres e vulneráveis persistiam, visto que muitas vivem em áreas de maior risco ambiental. Tornava-se evidente a urgência de uma verdadeira integração da dimensão ambiental nas ambições do desenvolvimento e a exigência de vontade política firme e esforço coletivo a longo prazo para se poderem almejar progressos futuros.

A Agenda 2030 surge, assim, como “um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade” e nela se reconhece que “a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável” (ONU, 2015, p. 1). Neste acordo, foram definidos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), para serem atingidos num horizonte temporal de 15 anos. Estes objetivos pretendem ir ao encontro das *pessoas*, do *planeta*, da *prosperidade* e da *paz*, assentes em *parcerias* internacionais partilhadas, numa visão ambiciosa e apelando à ação para mudar mundo:

Esta é uma Agenda de alcance e significado sem precedentes. Ela é aceita por todos os países e é aplicável a todos, levando em conta diferentes realidades nacionais, capacidades e níveis de desenvolvimento e respeitando as políticas e prioridades nacionais. Estes são objetivos e metas universais que envolvem todo o mundo, igualmente os países desenvolvidos e os em desenvolvimento. Eles são integrados e indivisíveis, e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável. (ONU, 2015, p. 3)

A amplitude e a profundidade dos ODS não têm precedentes. Resultam do facto de, apesar de todos os esforços feitos nas últimas décadas, nos encontrarmos perante uma emergência ambiental também ela sem precedentes, e convocam os governantes e os cidadãos a convergir para um consenso internacional em torno da necessidade de adoção de padrões de desenvolvimento ambientalmente sustentáveis (Comissão Europeia, 2019).

As preocupações com o ambiente ocupam, cada vez mais, um lugar de destaque nas agendas políticas internacionais. Contudo, esse esforço tarda em dar frutos. Seria nisso em que pensava o Secretário-Geral das Nações Unidas, António Guterres, quando o vimos, há poucos meses, observando os efeitos do avanço do mar, debruçado na porta aberta de um avião, a sobrevoar a baixa altitude a ilha de Tuvalu. Os pequenos Estados insulares, como as ilhas Fiji, Tuvalu e Vanuatu, testemunham diariamente a subida das águas, numa ameaça à sua sobrevivência. Nesta deslocação ao Pacífico, António Guterres insiste que “é necessária ação climática urgente para impedir que Tuvalu afunde, e que o mundo afunde com o país”, e afirma ter “uma enorme admiração pela forma como o país decidiu resistir e está implementando um programa de adaptação e resiliência que o mundo inteiro deve admirar e apoiar” (ONU News, 2019).

O Secretário-Geral das Nações Unidas tem vindo a reforçar o apelo para que sejam realizadas ações mais vigorosas para enfrentar a emergência climática, lembrando que os desafios ao desenvolvimento sustentável e ao progresso humano não respeitam fronteiras, e salientando que a crise climática é, talvez, o maior obstáculo à paz, estabilidade e prosperidade globais. Estes apelos têm sido dirigidos aos líderes mundiais e, também, à sociedade civil, e aos jovens em particular, para que se envolvam na ação climática:

Climate change is the defining issue of our time. (...) That is why, today, I am appealing for leadership – from politicians, from business and scientists, and from the public everywhere. (...) What makes all of this even more disturbing is that we were warned. Scientists have been telling us for decades. Over and over again. (...) But sadly, the ambition of our action is nowhere near where it needs to be. (United Nations Secretary-General, 2018, p. 1)

4. Uma janela de oportunidades para a CPLP

Após vivermos durante séculos sem nos preocuparmos com o esgotamento dos recursos naturais do planeta, temos que aprender, agora, a viver de forma mais sustentável. Nesse sentido, a *educação para o desenvolvimento sustentável* poderá ser *uma janela de oportunidades para a CPLP*.

A *Declaração Constitutiva da CPLP*, assinada a 17 de julho de 1996, enumera, entre os seus objetivos, o incentivo à “cooperação bilateral e multilateral para a proteção e preservação do meio ambiente nos Países Membros, com vistas à promoção do desenvolvimento sustentável” (CPLP, 1996, p. 2). Pouco tempo depois realizou-se a I Reunião Interministerial de Ambiente da CPLP, em 1997, foi assinada a *Declaração de Lisboa*, que deu início a um trabalho conjunto neste domínio. Desde então, têm ocorrido com regularidade Conferências de Ministros do Ambiente da CPLP, a última das quais em Brasília, em março de 2018. Na Declaração de Brasília, os Países Membros, decidem

Dar continuidade ao reforço dos laços de cooperação entre os Países de Língua Portuguesa como instrumento para melhorar a gestão, a proteção e a conservação do ambiente e alcançar o desenvolvimento sustentável” (...) “Envidar esforços para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (...), procurando integrá-los e adequá-los às realidades e políticas nacionais e locais e nas agendas nacionais em matéria de ambiente” e “Dar continuidade e aprofundar o intercâmbio (...) de informações sobre os seus respectivos planos de implementação da Agenda 2030 e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com particular atenção para a dimensão ambiental do desenvolvimento sustentável. (CPLP, 2018, pp. 2-3)

Estes são temas na ordem do dia. Quer para cumprimento da Agenda 2030, quer para que todos possam prosseguir em direção a uma *economia circular*. Este conceito estratégico, que assenta nos princípios da redução, reutilização, recuperação e reciclagem de materiais e energia, pode tornar-se um elemento chave para. Contudo, precisamos equacionar um outro objetivo, emergente, embora controverso: o *decrescimento sustentável*. Como poderemos travar a exaustão de recursos do planeta? Uma das respostas assenta na *redução*. Esse conceito não é novo. Mas precisa de ser equacionado a uma escala mais ampla. Diversos autores defendem que se continua a viver num mundo de consumismo acentuado, com uso excessivo de materiais e dependência aos combustíveis fósseis. Por conseguinte, este modelo pode ser entendido como uma transição para uma economia menor, com menos produção e consumo, que aumenta o bem-estar humano e melhora o estado ecológico do planeta e a equidade no acesso aos seus recursos (Schneider, Kallis, & Martinez-Alier, 2010), na qual a acumulação material deixará de ocupar um lugar primordial no imaginário cultural da população.

Precisamos de procurar alcançar a equidade inter-regional, intra-geracional e inter-geracional, com vista a que o acesso aos recursos naturais indispensáveis à qualidade de vida de cada pessoa, em todas as regiões do Planeta, salvaguardando as características naturais e sociais das mesmas, e em cada uma das gerações, incluindo aquelas que ainda estão para vir. As ameaças que a humanidade enfrenta, exige que procuremos soluções locais, como sugeriu a Agenda 21 e baseadas na partilha de boas práticas e nas parcerias estratégicas, como salienta a Agenda 2030. Este é o maior desafio para a humanidade. Será, certamente, um percurso que a CPLP poderá trilhar em estreita cooperação, procurando gerar sinergias que resultem em benefícios para cada um dos seus países.

Referências

- Bélanger, J., & Pilling, D. (eds.). (2019). *The State of the World's Biodiversity for Food and Agriculture*. Rome: FAO - Commission on Genetic Resources for Food and Agriculture Assessments. Acedido em <http://www.fao.org/3/CA3129EN/CA3129EN.pdf>.
- Carson, R. (2002). *Silent spring* (40th anniversary ed.) Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Comissão Europeia (2018). *Uma Estratégia Europeia para os Plásticos na Economia Circular*. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. COM (2018) 28 final.
- Comissão Europeia (2019, 11 de dezembro). Comunicado de imprensa: O Pacto Ecológico Europeu perspetiva o caminho a seguir para converter a Europa no primeiro continente neutro do ponto de vista climático no horizonte de 2050. Acedido em https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/ip_19_6691.
- CPLP (1996). Declaração Constitutiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Acedida em <https://www.cplp.org/Files/Filer/Documentos%20Essenciais/DeclaracaoConstitutivaCPLP.pdf>
- CPLP (2018). VII Reunião dos Ministros do Ambiente da CPLP – Brasília. Acedido em file:///C:/Users/cmartins/Desktop/CPLP_Declaracao_Brasilia_VII-RN-MIN-Ambiente.pdf
- DGAE (2018). Sinopse Indústria Têxtil e Vestuário. Acedido em <file:///C:/Users/cmartins/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/AW07YKJ0/i010865.pdf>
- Díaz, S., Settele, J., Brondízio, E., Ngo, H., Guèze, M., Agard, J., Arneth, A., (...) & Zayas, C. (eds.) (2019). *Summary for policymakers of the global assessment report on biodiversity and ecosystem services of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services*. Bonn: IPBES Secretariat. Doi: 10.5281/zenodo.3553579.
- Embrapa (2019a). Aumento da produção de algodão no Brasil traz novos desafios para a pesquisa. Acedido em <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/43931817/aumento-da-producao-de-algodao-no-brasil-traz-novos-desafios-para-a-pesquisa-aponta-documento-da-embrapa>.
- Embrapa (2019b). Embrapa Meio Ambiente. Algodão (Bt). Acedido em <https://www.cnpma.embrapa.br/projetos/index.php3?sec=bioss:::23>.
- Embrapa (2019c). Embrapa Soja. Acedido em <https://www.embrapa.br/soja>.
- FAO (2019). Biodiversity. Acedido em <http://www.fao.org/biodiversity/en/>.
- Globo (2019, 8 de junho). Segundo maior produtor de algodão do país, Bahia tem previsão de 15% de crescimento da safra. Acedido em <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/06/08/segundo-maior-produtor-de-algodao-do-pais-bahia-tem-previsao-de-15percent-de-crescimento-da-safra.ghtml>.
- Lear, L. (2015). The life and legacy of Rachel Carson. Acedido em <http://www.rachelcarson.org/Rights.aspx>.

- Lusa (2019, 15 março). Fast Fashion: Designers preocupados com problemas ambientais provocados pela indústria têxtil. Acedido em <https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/fast-fashion-designers-preocupados-com-problemas-ambientais-provocados-pela-industria-textil>.
- Nieto, A., Roberts, S. P. M., Kemp, J., Rasmont, P., Kuhlmann, M., García Criado, M., Biesmeijer, J. C., (...) & Michez, D. (2014). *European Red List of bees*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. Acedido em http://ec.europa.eu/environment/nature/conservation/species/redlist/downloads/European_bees.pdf.
- ONU (2015). Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Acedido em <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>.
- ONU (2019, 8 de maio). 5 meios de vencer a fome produzindo algodão. Acedido em <https://nacoesunidas.org/onu-5-meios-de-vencer-a-fome-produzindo-algodao/>.
- ONU News (2016, 27 julho). Unicef preocupada com emenda à lei sobre trabalho infantil na Índia. Acedido em <https://news.un.org/pt/story/2016/07/1558161-unicef-preocupado-com-emenda-lei-sobre-trabalho-infantil-na-india>.
- ONU News (2019, 17 maio). ONU quer “impedir que Tuvalu afunde”, e que o mundo afunde com a ilha. Acedido em <https://news.un.org/pt/story/2019/05/1672661>.
- Schneider, F., Kallis, G., & Martinez-Alier, J. (2010). Crisis or opportunity? Economic degrowth for social equity and ecological sustainability. *Journal of Cleaner Production*, 18(6), 511–518. Doi:10.1016/j.jclepro.2010.01.014.
- Soromenho-Marques, V. (2010). Que significa educar para o desenvolvimento sustentável? *Revista Noesis*, 80, 26–29.
- Sousa, M. R. (2017, 18 setembro). Presidente da República envia condolências à Família do Engenheiro Correia da Cunha. Acedido em Presidência da República Portuguesa <http://www.presidencia.pt/?idc=18&idi=135875>.
- United Nations Secretary-General (2018, February 16). Secretary-General's remarks on Climate Change. Acedido em <https://www.un.org/sg/en/content/sg/statement/2018-09-10/secretary-generals-remarks-climate-change-delivered>.
- World Commission on Environment and Development (WCED). (1987). *Our common future*. Oxford: Oxford University Press.

A guerra colonial contada às crianças: Guilherme de Melo e as irresolúveis ambiguidades

The colonial war told to children: *Guilherme de Melo* and the irresolvable ambiguities

Francisco Topa¹
ftopa@letras.up.pt

¹*Universidade do Porto/CITCEM, Portugal*

Resumo

A guerra colonial, que opôs o governo português aos movimentos independentistas em Angola, Guiné-Bissau e Moçambique, não foi – como aliás seria de esperar – tema da literatura infantil. Excetua-se, porém, o caso de *Menino Candulo, senhor comandante...*, da autoria de Guilherme de Melo (*Ressano Garcia, Moçambique, 20/01/1931 †Lisboa, 29/06/2013). Baseado numa notícia saída na imprensa em outubro do ano anterior, o livro (e as ilustrações que o acompanham) reflete a visão dominante entre a elite local branca, contrapondo a maldade terrorista da Frelimo à bondade do exército português. A consideração desta obra servirá de pretexto para a reflexão sobre o estranho caso literário de Guilherme de Melo: um ficcionista e poeta moçambicano até 1975, mais tarde convertido numa referência da narrativa homoerótica portuguesa.

Palavras-Chave: Literatura moçambicana; literatura Portuguesa; guerra colonial; Guilherme de Melo.

Abstract

The colonial war, opposing the Portuguese government to the independence movements in Angola, Guinea-Bissau and Mozambique, was not – as one might expect – a topic in children's literature. There was nevertheless an exception: *Menino Candulo, senhor comandante...*, by Guilherme de Melo (Ressano Garcia, Mozambique, 01/20/1931 – Lisbon, 06/29/2013). Based on news published in the press in October of the previous year, the book (and its illustrations) reflects the dominant vision of the local white elite, contrasting Frelimo's terrorist malice with the goodness of the Portuguese army. The analysis of this book will be used as an opportunity to consider Guilherme de Melo's odd case: a Mozambican poet and fiction writer until 1975, later converted into a reference in the Portuguese homoerotic narrative.

Keywords: Mozambican literature; Portuguese literature; colonial war; Guilherme de Melo.

Apesar do amplo debate do tema e das muitas propostas teóricas que foram aparecendo nas últimas décadas, não há ainda consenso quanto aos critérios para a definição das literaturas nacionais africanas e para a inclusão ou exclusão de textos e de autores.

De um modo geral, os historiadores e ensaístas que procuram conceituar o fenómeno admitem a existência de um processo mais ou menos longo de formação de uma tradição literária nacional, considerada simultaneamente como expressão e fator da identidade nacional respetiva. Mais controversa que esse posicionamento é a sua aplicação prática,

traduzida na inclusão de certos autores no cânone nacional e na exclusão de outros, sem que os fundamentos sejam explícitos e constantes. Por outro lado, há casos em que a decisão depende da orientação estético-ideológica de cada escritor e respetiva obra ou tem que ver com questões de ordem biográfica um tanto acidentais, o que se afigura demasiado frágil para servir de suporte a uma literatura nacional, que é sempre o produto de um tempo longo, com avanços e recuos, em que a comunidade dos leitores tem um papel decisivo.

O caso que agora apresentarei é de certa maneira único: trata-se de um escritor (e jornalista) que, em duas fases da sua vida, se inseriu em dois sistemas literários, sem que a passagem de um para o outro fosse devidamente assinalada e, mais ainda, com um apagamento quase total da primeira, tacitamente remetida para a silenciada literatura colonial portuguesa. Refiro-me a Guilherme de Melo nascido em Ressano Garcia, Moçambique, em 1931, ficcionista e poeta moçambicano (ou de Moçambique) até outubro de 1974, que viria a falecer em Lisboa, em 2013, depois de se tornar um romancista português e uma referência da literatura homoerótica.

Há, evidentemente, muitos casos de escritores que nasceram e se afirmaram nas antigas colónias portuguesas e que, na sequência da Revolução dos Cravos ou das independências, prosseguiram em Portugal as suas carreiras, de um modo geral mantendo a orientação que os caracterizava. Mas não creio que haja um caso equivalente ao de Guilherme de Melo, que na então Lourenço Marques se afirmou como contista (publicou em 1960 *A menina Elisa e outros contos*, na “Coleção Textos Moçambicanos” da Associação dos Naturais de Moçambique, e, no ano seguinte, *A estranha aventura*); como poeta (quatro composições suas foram incluídas na antologia *Poetas de Moçambique*, editada pela Casa dos Estudantes do Império em 1962, e muitos outros textos seus foram saindo em revistas e jornais); e também como autor de peças para rádio, romancista e jornalista. O seu reconhecimento em vastos setores da sociedade moçambicana da época valeu-lhe diversos prémios locais, designadamente o António Enes, o Rui de Noronha e o Cidade de Lourenço Marques.

Embora todos esses aspetos da fase moçambicana de Guilherme de Melo mereçam atenção e reflexão, atentemos rapidamente em dois deles: o de romancista e o de jornalista (em particular o de cronista ou colunista).

Na primeira dessas condições, deu ao prelo em 1965, em Lisboa, o livro *As raízes do ódio*, saído por iniciativa de Urbano Tavares Rodrigues, a quem o autor dera a ler o manuscrito numa passagem do então jornalista lisboeta por Moçambique. A obra, que tinha sido escrita entre 1960 e 1962, antes portanto do começo da guerra de libertação em Moçambique, foi recebida na metrópole com relativa indiferença, mas suscitou alguma agitação naquele espaço africano, acabando por ser apreendida. Segundo explica Guilherme de Melo no seu romance autobiográfico *A sombra dos dias*, de 1981, a narrativa estaria pensada como parte de uma trilogia que deveria incluir dois outros volumes que acabaram por não ser publicados: *As sementes da violência* e *Os frutos do amor*.

Lido hoje, é possível que o livro de 1965 pareça um romance um tanto banal sobre a juventude urbana da média burguesia colonial numa fase de transição para a idade adulta.¹ Mas a verdade é que o livro, para além de antecipar o romancista que irá emergir em Lisboa a partir de 1981, coloca uma série de questões candentes, a começar pelo racismo,

¹ Ver o estudo mais demorado de Tobias Brandenberger (2015), que situa o romance na literatura colonial.

representado a partir da personagem principal, o jovem negro João Tembe, proveniente do lado pobre de Lourenço Marques, a chamada cidade de caniço, e que terá sido inspirado na figura de José Craveirinha. Como o sugere o título, o que está em causa não é ainda a questão colonial nem a luta pela libertação, mas antes a discriminação multifacetada do racismo, que atinge em primeiro lugar o protagonista e a sua família. A denúncia do segregacionismo surge também em episódios como o do protesto de uma branca pelo facto de um negro se sentar ao seu lado no autocarro (numa alusão evidente – e corajosa – ao episódio protagonizado por Rosa Parks em Montgmorey, Alabama, em 1955 e que estaria na base do boicote aos autocarros que se prolongaria por um ano). Em certos momentos, o romance abre espaço a um discurso de denúncia surpreendente para a época (embora literariamente pouco conseguido, justificando a observação de Fernando Venâncio (1991: 13) segundo a qual “Tembe não fala, discursiva.”):

Que sabe das mãos negras atiradas para a beira das cidades como cães que ficam toda uma existência à porta dos donos sem nunca lhes ser permitida a entrada, para que não sujem, com as patas, o lustro dos salões a que não têm direito? Que sabe das raparigas nascidas para saciarem os brancos para quem nada mais são do que banais prostitutas, até mesmo antes de o serem? Que sabe o senhor doutor de tudo isto? Que sabe das multidões arrebanhadas à pressa para acorrerem às cidadezinhas e às vilas, de bandeirinha colorida metida na mão para que a acenem enquanto lhes ensinam a gritar “vivas” idiotas, sem contudo lhes terem algum dia chegado sequer a ensinar português, ao senhor ministro ou ao senhor subsecretário de qualquer coisa, que nunca viram, não sabem quem é, ao que vem, e que voltará depois a Lisboa para proferir, aos microfones das emissoras, discursos ridículos sobre o patriotismo das populações nativas? (Melo, 1965: 209)

Paralelamente há também a denúncia da censura e da repressão política, do papel da Mocidade Portuguesa na atrofia intelectual dos mais jovens, da perseguição dos professores menos conformados. Apesar disso, há uma nota de esperança, traduzida na partida para Lisboa do protagonista com uma bolsa de estudos do governo local. E há uma nota humanitária – mas equivocada, como a evolução histórica viria a confirmar – do professor rebelde:

Qualquer coisa de novo está acontecendo à tua volta. Qualquer coisa nascida do sangue, da luta, da violência, da morte e da destruição, mas qualquer coisa de sublime: o reconhecimento do Homem negro como Homem. E é preciso que te não convenças, nem tu nem todos os outros como tu, que o triunfo só poderá ser atingido unicamente pela morte, pela destruição, pelo sangue e pela luta. Agora, que se reconheceram os erros e se começam a reparar os estragos das injustiças de séculos, oh! João! João! não deixes que o ódio cresça em ti e te domine. Eu sei... eu sei que as raízes estão aí, no teu coração. No teu coração e no de todos os teus irmãos de cor, eu sei, João Tembe... E sei também que não foram vocês que as fizeram brotar por si mesmas. Fomos nós, entendes? nós todos, nós, os brancos, os civilizados, os evoluídos, os senhores e donos, nós é que lá as enterrámos. Nós, fomos nós que plantámos no teu coração e no de todos os outros como tu as raízes do ódio. (Melo, 1965: 237-8)

Por esta e outras razões, não seria este ainda o passo decisivo para a afirmação da ficção moçambicana. Mas não esqueçamos que esta dava ainda os primeiros passos: *Godido e outros contos*, de João Dias, fora publicado em 1952 e *Nós matámos o cão tinhoso!*, de Luís Bernardo Honwana, tinha saído em 1964. Não se percebe, portanto, a espécie de sequestro que acabou por impender sobre a obra e o autor.

Vejamos agora uma outra faceta de Guilherme de Melo: a de jornalista e de colunista, particularmente no que diz respeito à questão que justifica este estudo – a guerra colonial. Na sua condição de jornalista do *Notícias* de Lourenço Marques, o nosso autor fez diversas reportagens sobre a guerra, designadamente em 1967 e 1968, daí resultando um

livro publicado no ano seguinte: *Moçambique, Norte – guerra e paz: reportagem*, que seria depois galardoado com o Prémio Pêro Vaz de Caminha no concurso de Literatura Ultramarina (categoria de reportagem). A dedicatória do volume sugere de imediato a sua orientação:

A todos quantos – em terra, nas águas, no ar – são a Muralha Viva desta terra portuguesa que se chama Moçambique.

E em memória de todos quantos lhe deram já a Vida para que portuguesa continue a ser.
(Melo, 1969: [7])

E de facto o volume reflete apenas a posição das autoridades e das forças armadas, afirmando-se mais como texto de propaganda do que como reportagem de guerra. Para começar, a causa do conflito é atribuída a influências estrangeiras e os líderes dos movimentos são sumariamente desqualificados: “Simplesmente, Portugal nada tinha a pactuar, e muito menos com traidores, bandoleiros, indivíduos sem eira nem beira a soldo do estrangeiro, renegados cegos pela ambição, a ânsia do mando, a febre de destruir.” (Melo, 1969: 10).

Situando o início da guerra em 24/08/1964, com o assassinato de um missionário no planalto dos Macondes¹ – e não a 25 de setembro, com o ataque da Frelimo ao posto administrativo de Chai –, escreve mais à frente Guilherme de Melo:

Dois anos e meios certos sobre essa data, deixo a capital da Província, a cumprir talvez a missão mais alta que até então recebera nos meus quinze anos de jornalismo profissional: pela primeira vez desde que eclodiu, falar aberta e claramente à população do *como* e *porquê*, das consequências e da verdade dessa subversão tocada do exterior que galgou as fronteiras da terra portuguesa de Moçambique, sacudiu povoações, lançou em disparada gentes indefesas, transformou em archotes palhotas, machambas, cercados de gado. As azagaia com que, simbolicamente, o primeiro golpe foi vibrado, foram substituídas por metralhadoras e bazucas, morteiros e espingardas, vindas da China distante, das fábricas russas e checoslovacas. Explodiram minas pelos trilhos e picadas, armaram-se emboscadas, lançou-se a morte, a destruição, o terror. (Melo, 1969: 12)

Na mesma linha está a apreciação de Eduardo Mondlane, o primeiro presidente da Frelimo que viria a ser assassinado nesse ano de 1969:

Assim falou o homem que, hoje, à frente do Movimento com que propõe expulsar da terra portuguesa – onde nasceu e onde pôde sempre viver em absoluta igualdade com os demais portugueses, fosse qual fosse a cor da sua pele – justamente tudo o que signifique Portugal, não hesita em tingir de sangue os caminhos desta terra onde a fraternidade imperava. Porquê? Foi porventura ele alguma vez escravizado, perseguido, espezinhado, enquanto aqui viveu? Sentiu ele, por acaso, alguma vez, na carne e na alma, o ferrete do racismo branco, enquanto aqui permaneceu? Decerto que não (...) (Melo, 1969: 17)

Além disso, ao longo dos anos e até à Revolução dos Cravos, Guilherme de Melo foi usando a sua coluna semanal na primeira página do *Notícias* laurentino para apelar à união da população em torno do exército português que combatia a Frelimo. Vejamos alguns exemplos esclarecedores.

Há textos em que Guilherme de Melo enaltece o papel da polícia na guerra colonial (“A propósito do recente novo estatuto da PSP”, 21/01/1973a) ou a formação de corpos militares moçambicanos (“Um argumento por terra”, 22/04/1973b), ao mesmo tempo que

¹ Na verdade, essa ação foi da responsabilidade da MANU (Mozambique African National Union), que assim se quis antecipar à Frelimo, movimento que se viu assim forçado a iniciar as hostilidades no mês seguinte.

crítica duramente os supostos inimigos do regime, como a igreja católica. Veja-se o texto “Os vendilhões do templo” (de 13/01/1974), a propósito da iniciativa de muitas igrejas do Porto contra a guerra colonial, aproveitando a celebração do Dia Mundial da Paz, assinalado no primeiro dia do ano:

Com que direito, então, podem estes dezassete homens encarrapitar-se nos seus púlpitos e gritarem a plenos pulmões tudo isso que nas colunas de um jornal ou numa esquina de rua seria, e com inteira justiça, alvo da enérgica e imediata intervenção das autoridades a quem cabe pôr prontamente cobro ao chamado incitamento à subversão? (...)

Por isso é tempo, mais do que tempo, de, quem de direito, pôr cobro – e de maneira radical e drástica – a estes autênticos abusos de confiança, a estas autênticas traições. Já houve indulgência demais. Já se condescendeu para além dos próprios limites. (Melo, 1974a: 1)

Note-se igualmente o veemente desmentido e a crítica à imprensa internacional a propósito daquilo que ficaria conhecido como o massacre de Wiriamu¹ (“Apesar de tudo, uma lição”, 15/07/1973):

Sem se ter feito, jamais, fosse o que fosse que possa enquadrar-se na acusação miserável que neste momento nos está sendo feita; sem jamais se ter massacrado um só grupo que fosse de pessoas com que por acaso a tropa tope em zona de terrorismo, quanto mais uma povoação em massa; arrostando com toda a espécie de subtis risinhos e de malévola crítica, mas aceitando sempre, de braços abertos, até mesmo os que de armas nas mãos contra nós combatem e até nós vêm para se entregar – inventa-se tudo aquilo e consegue-se, por assim dizer, desencadear contra nós todo esse temporal que por esses ares fora está soprando. (Melo, 1973c: 1)

Atente-se ainda, e para terminar, no apelo quase desesperado ao envolvimento da população civil, feito dois meses antes da Revolução dos Cravos. Sublinhando a intervenção na Assembleia Nacional de Jorge Morais Barbosa, deputado por Moçambique e professor nos Estudos Gerais da então província, escreve Guilherme de Melo:

É tempo de, nas escolas e estabelecimentos de ensino secundário, se criarem cursos práticos de autodefesa, de primeiros socorros; de nas fábricas, oficinas, centros técnicos, se cuidar da aprendizagem no manejo de armas e se ministrarem cursos de defesa e vigilância; de em herdades, plantações, machambas, cantinas, fiquem elas em que zonas ficarem, se instalarem sistemas de alarme, postos de rádio, compartimentos-abrigos – tudo isto e tanta coisa mais que vise à defesa civil e à criação de condições mínimas para que famílias e pequenos núcleos populacionais, serviços, aldeamentos, trabalhadores, se sintam salvaguardados e possam fazer seu dia a dia serenamente. (Melo, 1974b: 1)

Embora possa parecer longa, esta síntese sobre o pensamento político de Melo tem por único objetivo a contextualização do seu livro para crianças *Menino Candulo, senhor comandante...*, lançado duas semanas antes do 25 de Abril e tendo por tema justamente a guerra colonial. De forma alguma pretendo promover o julgamento do autor, que aliás foi revendo a sua postura, começando logo a 04/08/1974, num texto intitulado “O definir de posições”, agora remetido para a p. 3 do mesmo jornal:

Claro que não precisam de mo dizer, até porque tenho e sempre tive, graças a Deus, a lucidez necessária ao meu próprio julgamento e auto-crítica: sim senhor, é verdade que deixei que de mim se servissem despidoradamente em certas alturas, jogando com o meu nome e a minha aceitação junto do grande público. Serviram-se de mim; não me servi,

¹ Massacre que, a 16 de dezembro de 1972, terá vitimado cerca de 400 habitantes desta localidade do Tete, região central de Moçambique, por ação deliberada da 6.ª Companhia de Comandos de Moçambique. O caso seria denunciado por missionários, obtendo uma grande repercussão internacional a partir de uma notícia publicada pelo jornal londrino *The Times*, a 10 de julho de 1973, às vésperas de uma visita de estado de Marcelo Caetano ao Reino Unido.

jamais, de quem de mim se serviu. (...) Mas, na altura, o que escrevi escrevi-o sempre com sinceridade e convicção, aceitando como válidos e certos os elementos, os dados e argumentos que, a níveis que naturalmente me mereciam crédito, me eram fornecidos. Tenho disso a plena consciência, como consciência tenho de haver sido, ao longo dos últimos dez anos, o jornalista que mais fortemente contribuiu para formar no grande público uma ideia da Frelimo que, a avaliar pelo que agora está vindo a lume, nada tem a ver com a Frelimo de hoje, graças à evolução dos acontecimentos ao longo desses mesmos anos e ao amadurecimento do próprio Movimento em si, que dele faz, actualmente, uma estrutura séria, politicamente firmada e que nada tem a ver com a guerrilha inicial. (Melo, 1974d: 3)

Em conhecida crónica enviada de Londres em 1881, lamentava Eça de Queiroz que, ao contrário do que observava em Inglaterra, não houvesse em Portugal uma literatura para a infância:

Eu às vezes pergunto a mim mesmo o que é que em Portugal lêem as pobres crianças. Creio que se lhes dá Filinto Elísio, Garção, ou outro qualquer desses mazorros sensorbões quando os infelizes mostram inclinação pela leitura.

Isto é tanto mais atroz quanto a criança portuguesa é excessivamente viva, inteligente e imaginativa. Em geral, nós outros, os Portugueses, só começamos a ser idiotas – quando chegamos à idade da razão. (Queiroz, 1981: 193).

Quase um século depois, na espécie de prefácio que antecede *Menino Candulo*, Guilherme de Melo atribui às suas sobrinhas-netas idêntico comentário: “Mas porque é que na nossa terra não acontecem histórias para a gente, tio?...” (Melo, s/d: [3]). A queixa era pertinente: tirando alguns contos protagonizados por crianças, não houve de facto uma literatura infantil nas antigas colónias portuguesas em África. Quando muito, é possível apontar alguns casos – mesmo assim pouco numerosos – de uma literatura infantil de temática colonial¹, com exemplos que começam na década de 1920, como *Mariazinha em África*, de Fernanda de Castro (1925), *O pretinho de Angola*, de César de Frias (1930) ou *Joanito africanista*, de Emília de Sousa Costa (1932). Incidindo sobre espaço moçambicano e aproveitando o exotismo fornecido pela Gorongosa, podemos apontar casos mais tardios, como *Fim de semana na Gorongosa*, da já referida Fernanda de Castro (1969) ou *Aconteceu na Gorongosa*, de Margarida Castel-Branco (1970). Este é aliás um tema que só nos últimos anos começou a merecer alguma atenção, provinda sobretudo da área da história da educação. É o caso de Luís Vidigal, que num trabalho de 1996 chamou a atenção para a importância dos manuais escolares e da literatura para crianças na difusão do ideário nacionalista e colonialista ao longo da primeira fase do Estado Novo.

É bem sabido como a literatura infantil (ou infanto-juvenil) aceita demasiadas vezes uma função utilitária que a aproxima da pedagogia e a afasta da literatura, usando uma estrutura narrativa e uma linguagem fortemente marcadas do ponto de vista ideológico. É justamente esse o caso de *Menino Candulo*, em que a explícita posição de Guilherme de Melo a favor das tropas portuguesas e contra a Frelimo se soma à influência que o ambiente da época já exerceria sobre os prováveis leitores. Como escreveu Peter Hollindale, “Above all, it emerges from this argument that ideology is not something which is transferred to children as if they were empty receptacles. It is something which they already possess, having drawn it from a mass of experiences far more powerful than literature.” (1992: 35) Em todas as épocas, e particularmente em momentos de conflito como o que se vivia em Moçambique, os livros podem ser “weapons in the war of ideas”, como mostrou, a propósito de um cenário diferente, Julia L. Mickenberg (2006: 111).

¹ Sobre o tema, cf. Blockeel, 2001, *maxime* p. 353-356.

Esta ligação entre o texto infantil e o contexto de guerra é particularmente visível no caso em questão. Como Melo esclarece no texto introdutório, a história baseia-se numa notícia de jornal, que consegui localizar nas páginas do diário em que o autor trabalhava: cerca de meio ano antes, a 1 de outubro de 1973, na primeira página do *Notícias* de Lourenço Marques, vinha a seguinte notícia:

Apresentaram-se às nossas autoridades cinco crianças da região do aldeamento de Luissa (a cerca de 20 quilómetros de Vila Cabral), que foram raptadas em Maio último pela Frelimo juntamente com um grupo de homens e mulheres.

Candulo Bonomar, de onze anos, Anete Anjida e Lua Uinasi, de nove, Adaima Aíde, de seis, e Abibe Bara, foram levados para a Tanzânia onde, na margem do Rio Rovuma, o grupo raptor procedeu à separação entre adultos e crianças.

Estas, formaram um grupo no qual iam integradas as cinco agora apresentadas, e que foi levado para a chamada “escola do Macheje”, lugar também situado nas margens do Rovuma, onde a Frelimo reúne as crianças raptadas.

Foi aí que o Candulo, demonstrando inegáveis e até precoces qualidades de decisão e chefia, passado algum tempo planeou a fuga e expôs o plano às suas quatro amigas e conterrâneas.

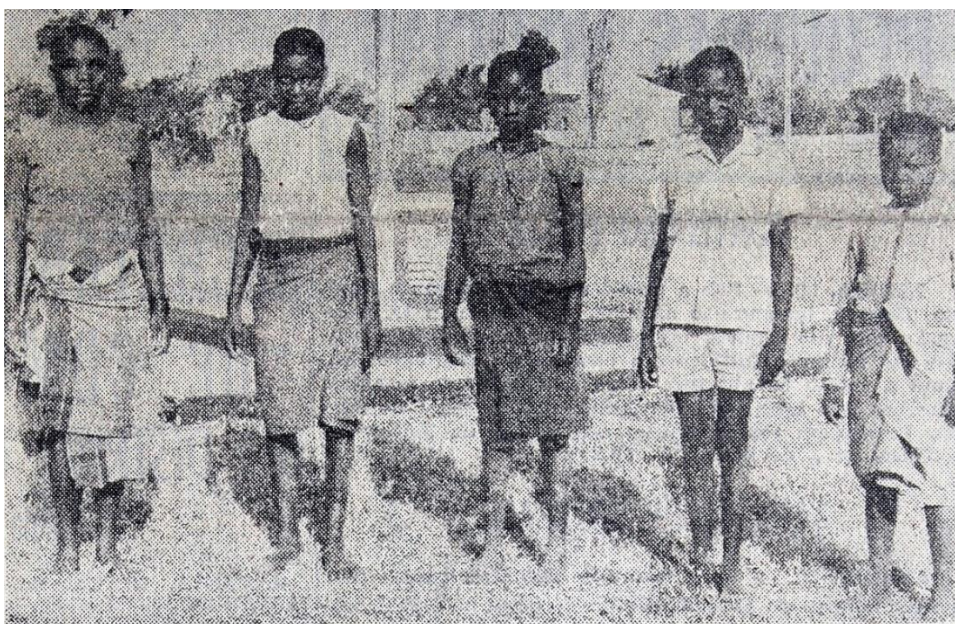
Segundo ele próprio esclarece, não podia aguentar por mais tempo as saudades dos pais, que haviam ficado na Luissa; a fome que passavam – as crianças eram obrigadas a ir semanalmente a Mitomoni buscar a sua própria comida, um farelo de cereais, que lhes era distribuída uma só vez por dia; e o frio que eram obrigados a suportar dormindo ao relento apenas com uma manta a cobri-los.

Resolveu, portanto, fugir. Assim, um dia, os cinco amigos pediram aos chefes da “escola do Macheje” para ir lavar a roupa ao rio, e não voltaram.

Foi este simples plano que serviu ao Candulo para se evadirem, caminhando sós pelo mato durante quatro dias – afoitos a todos os perigos – até que encontraram uma patrulha das nossas tropas que levou as cinco crianças para Pauíla, donde seguiram para Macaloge.

Finalmente, foram transportadas para Vila Cabral e Luissa, onde se encontram.

A notícia vinha acompanhada de uma foto das crianças, alinhadas do mais alto para o mais baixo:



Idêntico relato, no mesmo dia e também na primeira página, aparece no *Jornal de Notícias* do Porto, usando como fonte a ANI (Agência Nacional de Informação). É provável que outros grandes jornais tenham feito o mesmo. Aliás, pelo que pude verificar consultando os periódicos da época, este tipo de notícia era relativamente frequente, estando por certo ao serviço de uma guerra de propaganda contra a Frelimo promovida pelas autoridades portuguesas. Veja-se, a título meramente ilustrativo, este caso veiculado pelo *Notícias* de Lourenço Marques, a 01/03/1973:

Regressa a casa um garoto de dez anos vítima da Frelimo

NAMPULA, 28 – Dez anos de idade aparente, dois olhos muito vivos ainda não refeitos de um grande espanto, cicatrizes que parecem demais para um corpo tão pequeno: o João Massalmanhe passou nesta cidade, de regresso a casa, em Nangade, procedente de Lourenço Marques.

Há seis meses, a caminho da escola, na vila de Nangade, vindo da “machamba” que cultivam os seus pais Ancume e Fátima, o João deu dois ou três passos para fora da picada, à passagem de um carro, e tropeçou numa armadilha que ao rebentar lhe esfacelou todo o corpo. Embora a gravidade dos ferimentos não permitisse grandes esperanças de que sobrevivesse, foi evacuado num “DO-27” da Força Aérea para o Hospital de Nampula. Daqui seguiu mais tarde para Lourenço Marques. Anteontem chegou outra vez a Nampula, findo o tratamento dos seus graves ferimentos. Hoje, embarcou noutro avião militar, rumo a casa.

Na hora da partida, embora confesse que tem medo de andar de avião, o João Massalmanhe está contente. Vai rever os pais e os dois irmãos e voltará à escola e ao convívio dos outros rapazes que lá aprendem as primeiras letras (o João anda na 1.^a classe). Vai contar-lhes as grandes casas e os carros que tanto o impressionaram em Lourenço Marques...

Apesar da sua pouca idade, o João sabe – é um conhecimento adquirido por um preço bem alto – que “a Frelimo mata muita gente, muitas pessoas que vão na machamba”. Gente como o pai, que ele “ajuda a tirar mandioca”, e que depois “vai no peixe”, no lago de Nangade, próximo da vila nova que a “Operação Fronteira” está a pôr de pé.

Felizmente não aprendeu só isso. Já viu soldados fazerem surgir do chão casas, oficinas, a sua escola. Já viu os novos campos abertos no mato pelas máquinas. Aprendeu que “os tractores servem para fazer machambas” e sabe o que quer fazer quando for grande: “Gostava de trabalhar com tractores”. (Anónimo, 1973: 4)

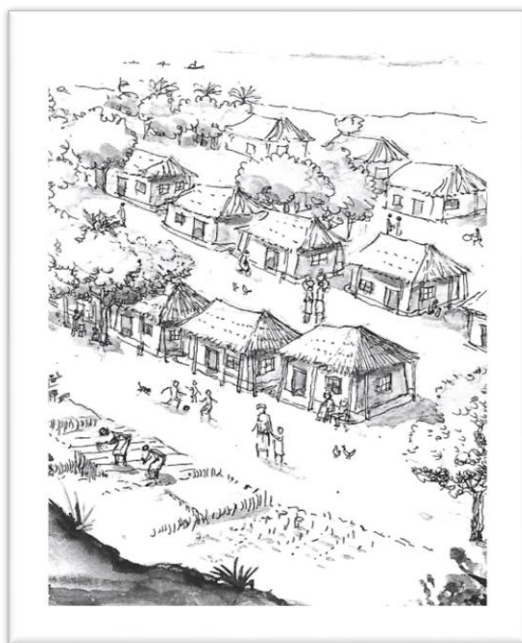
Como se percebe com facilidade, a notícia é pouco isenta: de um lado, a Frelimo que vitimou um rapaz inocente e “mata muita gente” (embora não se explique de que natureza era a armadilha nem como se chegou à conclusão de que ela fora colocada pela Frelimo); do outro, a eficácia das Forças Armadas portuguesas, que transferem o ferido para Nampula e para Lourenço Marques, levando-o depois a casa, ao mesmo tempo que fazem “surgir do chão casas, oficinas, a sua escola”. O texto não explica também em que consistia a “Operação Fronteira”, promovida pelo comando militar português, sob a direcção do general Kaúlza de Arriaga: tratava-se da construção em Nangade, na fronteira com a Tanzânia, de uma vila modelo, numa tentativa de reforço da faixa fronteiriça através de uma zona tampão que pudesse impedir a entrada da Frelimo. O projeto viria a falhar, como era já notório à época da notícia.

O registo do acontecimento em causa não só revela o posicionamento político do jornal mas traduz também a superioridade condescendente da sociedade colonial face a um rapaz negro (veja-se a expressão “o João”, em vez de “João”, as frases entre aspas para

mostrar o domínio imperfeito do português, a informação de que, apesar de ter dez anos, João frequenta o 1.^a ano da escola primária).

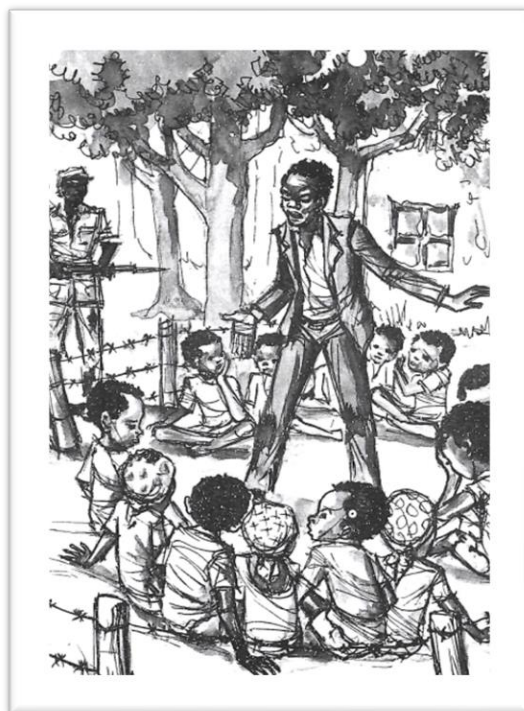
Feito mais este enquadramento, voltemos então ao texto de Guilherme de Melo, que segue muito de perto a notícia em que se baseou. Usando um narrador de 3.^a pessoa, opta por um modelo maniqueísta, patente nos cenários, nas personagens, nos valores e nas ilustrações.

O espaço de onde Candulo, o herói, tinha sido levado era pouco menos que idílico: tratava-se de um “aldeamento grande e belo, de arruamentos e casas confortáveis e aconchegadas onde, dantes, vivia feliz junto dos pais, dos irmãos, dos tios.” (Melo, s/d: 6) A ilustração de Araújo Soares (pintor natural de Viana do Castelo, onde faleceu em 2007) apresenta a mesma orientação:



Melo, s/d: p. 11

O lado contrário é sistematicamente designado como “os bandidos”, “os terroristas”, “bandos armados” ou simplesmente “o inimigo”, sendo a sua ação comparada à de um “abutre voraz que se despenha sobre a presa” (Melo, s/d: 10). A escola que as crianças são obrigadas a frequentar é de tipo doutrinário, ensinando o professor que “os portugueses brancos estavam em Moçambique para impedir os moçambicanos negros de serem livres, de estudarem, aprenderem, subirem na vida.” (Melo, s/d: 25). Uma vez mais, a ilustração de Araújo Soares é bem expressiva, mostrando um espaço de aula à sombra de árvores, mas num recinto cercado por arame farpado, com um soldado armado à vista e um professor de rosto crispado:



Melo, s/d: 25

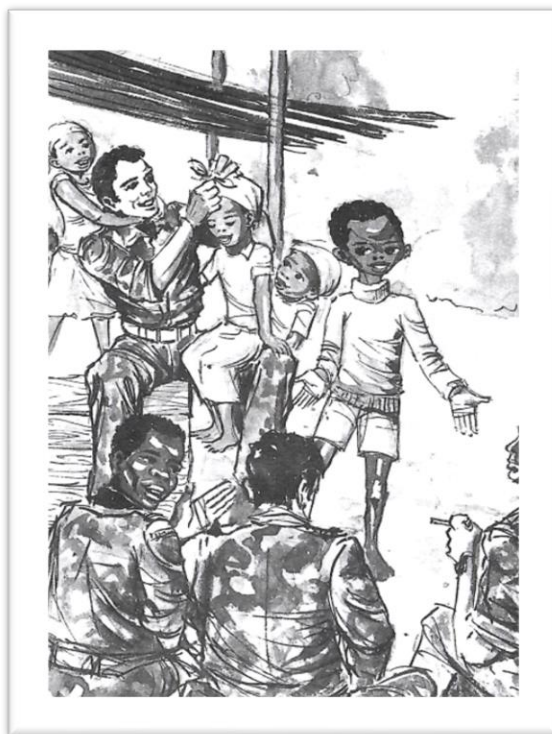
A representação de Candulo – o único rapaz entre quatro meninas – como líder e herói parece muitas vezes forçada, sobretudo quando o autor faz dele porta-voz da doutrina oficial do colonialismo português:

Porque Candulo Bonomar tinha onze anos feitos, era inteligente e vivo e sabia distinguir o bem do mal, o amor do ódio. E sabia que na sua terra brancos, negros, mistos, amarelos viviam lado a lado sem se preocuparem com isso, que as escolas e os liceus e as oficinas de aprendizagem estavam cheios de rapazes e raparigas de todas as cores recebendo a mesmíssima instrução, que nos hospitais e postos de assistência todos os doentes eram tratados de igual modo e que, ao tornar-se homem, se houvesse sempre estudado com vontade e dedicação, teria à sua espera um lugar na vida, com o seu ordenado devido, um ordenado que lhe permitiria ter a sua casa, a sua família, o seu automóvel, como todo e qualquer português independentemente da sua cor. (Melo, s/d: 26)

Como se percebe, a linguagem – não tanto pelo vocabulário, mas sobretudo pela sintaxe, pela frase longa e pela pobreza denotativa – está longe da melhor literatura infantil. O final feliz, nos braços das tropas portuguesas, também não parece particularmente convincente:

Agora, sob a protecção amiga e forte dos soldados da sua terra, já nada os aterrorava. Nem a selva que haviam ao longo de dias a fio atravessado. Nem as feras que os haviam rondado. Nem os bandidos que, do lado de cá do rio, a coberto do estrangeiro, guardavam pelas armas os homens e as mulheres e as crianças, como eles, de suas casas e suas terras arrastados. (Melo, s/d: 43)

No mesmo sentido vai a ilustração, na qual as crianças já surgem vestidas à maneira europeia, cuidadas por um grupo multirracial de sorridentes soldados:



Melo, s/d: 44

Apesar deste esforço, o autor não consegue evitar a cedência a um racismo mais ou menos inconsciente que se pode entrever em passagens como esta: “Por entre brenhas, por sobre valados, descendo a covis, fugindo a micaias, correndo das feras, tropeçando, caindo, voltando a erguer-se, os cinco negrinhos, as cinco crianças assim caminharam, assim avançaram, constantes e firmes.” (Melo, s/d: 39) Pode ser erro de sobreinterpretação da minha parte, mas creio que a expressão “cinco negrinhos” – de resto desnecessária – evoca a conhecida *nursery rhyme*¹ que Agatha Christie usou como título de uma das suas novelas, *Ten little niggers* (equivalente ao *trango-mango* português², que não apresenta porém nenhuma nota racial).

¹ Ten little nigger boys went out to dine;/ One choked his little self, and then there were nine.// Nine little nigger boys sat up very late;/ One overslept himself, and then there were eight.// Eight little nigger boys traveling in Devon;/ One said he'd stay there, and then there were seven.// Seven little nigger boys chopping up sticks;/ One chopped himself in half, and then there were six.// Six little nigger boys playing with a hive;/ A bumble-bee stung one, and then there were five.// Five little nigger boys going in for law;/ One got in chancery, and then there were four.// Four little nigger boys going out to sea;/ A red herring swallowed one, and then there were three.// Three little nigger boys walking in the zoo;/ A big bear hugged one, and then there were two.// Two little nigger boys sitting in the sun;/ One got frizzled up, and then there was one.// One little nigger boy left all alone;/ He went out and hanged himself and then there were None. Fonte: < <http://onyourmarks.free.fr/tenlittleniggers.html> >.

² De vinte e quatro freiras que tinha/ Mandei-as fazer doce:/ Deu-lhes o trângulo-trico-trângulo-mângulo nelas,/ Não ficaram senão doze.// Dessas doze que ficaram/ Mandei-as vestir de bronze:/ Deu-lhes o trângulo-trico-trângulo-mângulo nelas,/ Não ficaram senão onze.// Dessas onze que ficaram/ Mandei-as lavar os pés:/ Deu-lhes o trângulo-trico-trângulo-mângulo nelas,/ Não ficaram senão dez.// Dessas dez que ficaram/ Mandei-as para o dezanove:/ Deu-lhes o trângulo-trico-trângulo-mângulo nelas,/ Não ficaram senão nove.// Dessas nove que ficaram/ Mandei-as comer um biscoito:/ Deu-lhes o trângulo-trico-trângulo-mângulo nelas,/ Não ficaram senão oito.// Dessas oito que ficaram/ Mandei-as para o dezassete:/ Deu-lhes o trângulo-trico-trângulo-mângulo nelas,/ Não ficaram senão sete.// Dessas sete que me ficaram/ Mandei-as cantar os Reis:/ Deu-lhes o trângulo-trico-trângulo-mângulo nelas,/ Não ficaram senão seis.// Dessas seis que me ficaram/ Mandei-as para o João Pinto:/ Deu-lhes o trângulo-trico-trângulo-mângulo nelas,/ Não ficaram senão cinco.// Dessas cinco que ficaram/ Mandei-as cortar tabaco:/ Deu-lhes o trângulo-trico-trângulo-mângulo nelas,/ Não ficaram senão quatro.// Dessas quatro que ficaram/ Mandei-as lá outra vez:/ Deu-lhes o trângulo-trico-trângulo-mângulo nelas,/ Não ficaram senão três.// Dessas três que ficaram/ Mandei-as calçar as luvas:/ Deu-lhes o trângulo-trico-trângulo-mângulo nelas,/ Não ficaram senão duas.// Dessas duas que ficaram/ Mandei-as comer pirúia:/

Por ironia da história, o sucesso do lançamento da obra (visível na foto abaixo), a poucos dias da Revolução de Abril de 1974, foi efêmero.

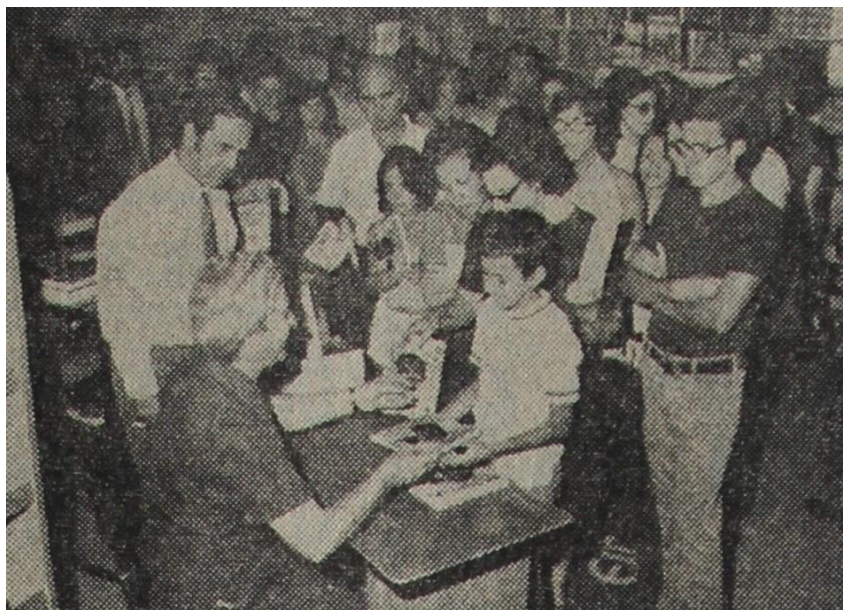


Foto da sessão de autógrafos numa livraria de Lourenço Marques Anónimo (Anónimo, 1974)

Não obstante, o tempo acabaria por fazer emergir outro autor, com o mesmo nome mas uma personalidade diferente, deixando para trás, rasurado pelo silêncio, um passado de mais de quatro décadas. Neste como em tantos outros casos, esse passado nem sempre será motivo de orgulho e nem sempre será passível de recuperação por parte das literaturas nacionais africanas que foram emergindo. Mesmo assim, importa revê-lo: não para julgar, mas para compreender(-nos). Até porque, como o sugere Guilherme de Melo no poema “Identidade”, esta é sempre produto de uma dinâmica complexa:

Mas nem a casa imensa
à beira do tal rio com nome estranho,
nem o som cavo dos batuques na distância,
fizeram de mim um africano
tal como nem o bacalhau e as filhós
e nem o algodão a fingir de neve
nas quentes, longas noites de Natal,
conseguiram transformar-me em Europeu.

Entre o Limpopo que banhou a minha infância
e o Tejo onde agora vaga o meu olhar,
fica a terra-de-ninguém – o meu exílio –
onde me pergunto, quem, afinal, sou eu. (Melo, 2011: 21)

Deu-lhes o trângulo-trico-trângulo-mângulo nelas,/ Não ficaram senão ãa.// As vinte e quatro freiras que tinha/ fi-las andar numa poeira./ Elas morreram-me todas/ Com uma grande borracheira.” (Vasconcelos, 1975: I, 68-9).

Referências

- Aa.Vv. (1962). *Poetas moçambicanos*. Selec. de Luís Polanah; Pref. por Alfredo Margarido. Lisboa: Casa dos Estudantes do Império.
- Anónimo (1973). “Regressa a casa um garoto de dez anos vítima da Frelimo”. *Notícias*. Lourenço Marques, 01/03, p. 4.
- Anónimo (1973a). “Da Tanzânia para Moçambique: Cinco crianças fugiram à Frelimo”. *Jornal de Notícias*. Porto. 01/10, p. 1.
- Anónimo (1973b). “Apresentaram-se às nossas autoridades”. *Notícias*. Lourenço Marques. 01/10, p. 1.
- Anónimo (1974). “Sessão de autógrafos a repetir amanhã leva a recorde de vendas «Menino Candulo, senhor Comandante»”. *Notícias*, 12/04, p. 3.
- Blockell, Francesca (2001). *Literatura juvenil portuguesa contemporânea*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Brandenberger, Tobias (2014). Olhar Moçambique: *A sombra dos dias* de Guilherme de Melo. *Limite*: revista de Estudos Portugueses e de la Lusofonía. Cáceres, p. 185-206.
- Brandenberger, Tobias (2015). “*Raízes do ódio* de Guilherme de Melo: uma ‘nova África’?” In Rodrigues-Moura, Enrique & Wieser, Doris, eds. *Identidades em movimento. A construção nacional na África da língua portuguesa e seus reflexos no Brasil e em Portugal*. Frankfurt am Main; Teo Ferrer e Mesquita, p. 225-237 (Biblioteca Luso-Brasileira, 28).
- Castel-Branco, Margarida (s/d [1970]). *Aconteceu na Gorongosa*. Capa de José Antunes; ilustrações da autora. Lisboa: Editorial Verbo.
- Castro, Fernanda de (1969) – *Fim de semana na Gorongosa*. Capa e ilustrações por Inês Guerreiro. Lisboa: [s.n.].
- Costa, Emília de Sousa (1932). *Joanito africanista*. Porto: Livraria Figueirinhas.
- Dhada, Mustafah (2016). *O massacre português de Wiriamu*. Lisboa: Tinta da China.
- Frias, César de (1930). *O pretinho de Angola*. Ilustrado por Ilberino dos Santos. Lisboa: Empresa Nacional de Publicidade.
- Garcia, Francisco Proença (2003). *Análise global de uma guerra: Moçambique: 1964-1974*. Prefácio de Adriano Moreira. Posfácio de Fernando Amaro Monteiro. Lisboa: Prefácio.
- Gusmão, Dina (2002). *Guilherme de Melo: um homem sem pressa*. Alpiarça: Garrido Editores.
- Hollindale, Peter (1992). “Ideology and the Children’s Book”. In Hunt, Peter, ed. *Literature for Children: Contemporary Criticism*. London and New York: Routledge.
- Melo, Guilherme de (1960). *A menina Elisa e outros contos*. Lourenço Marques: Associação dos Naturais de Moçambique.
- Melo, Guilherme de (1961). *A estranha aventura*. Beira: “Notícias da Beira”.
- Melo, Guilherme de (1965). *As raízes do ódio*. Lisboa: Arcádia.
- Melo, Guilherme de (1969). *Moçambique, Norte – guerra e paz: reportagem*. Lourenço Marques: Minerva Central.
- Melo, Guilherme de (1972). “A volúpia do derrotismo”. *Notícias*. Lourenço Marques. 05/11, p. 1.
- Melo, Guilherme de (1973a). “A propósito do recente novo estatuto da PSP”. *Notícias*. Lourenço Marques. 21/01, p. 1.
- Melo, Guilherme de (1973b). “Um argumento por terra”. *Notícias*. Lourenço Marques. 22/04, p. 1.
- Melo, Guilherme de (1973c). “Apesar de tudo, uma lição”. *Notícias*. Lourenço Marques. 15/07, p. 1.
- Melo, Guilherme de (1974a). “Os vendilhões do templo”. *Notícias*. Lourenço Marques. 13/01, p. 1.
- Melo, Guilherme de (1974b). “O toque do despertador”. *Notícias*. Lourenço Marques. 10/02, p. 1.
- Melo, Guilherme de (s/d [1974c]). *Menino Candulo, senhor comandante...* Lourenço Marques: Empresa Moderna.

- Melo, Guilherme de (1974d). “O definir de posições”. *Notícias*. Lourenço Marques. 04/08, p. 3.
- Melo, Guilherme de (1981). *A sombra dos dias*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Melo, Guilherme de (2011). *A raiz da pele*. Atalaia, Montijo: HF – Humanity Friends Books.
- Mickenberg, Julia L. (2006). *Learning from the Left: Children’s Literature, The Cold War, and Radical Politics in the United States*. New York: Oxford University Press.
- Queiroz, Eça de (1981). “A literatura de Natal para crianças”. In *Crónicas de Londres / Cartas de Inglaterra*. Lisboa: Círculo de Leitores. (Obras completas de EQ; vol. XVI).
- Valentim, J. V. (2010). Armários devassados: homoerotismo e resistência na ficção de Guilherme de Melo. *Terra Roxa e Outras Terras*, v. 18, p. 78-88.
- Valentim, J. V. (2013). Entrevista com Guilherme de Melo. *Via Atlântica*, v. 24, p. 283-294.
- Vasconcelos, José Leite de (1975). *Cancioneiro popular português*. I. Coord. e int. de Maria Arminda Zaluar Nunes. Coimbra: Acta Universitatis Conimbricensis.
- Venâncio, Fernando (1991). Infame, ou talvez nem isso. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*. Ano XI, n.º 494, 24/12, p. 13.
- Vidigal, Luís (1996). “Entre o exótico e o colonizado: imagens do outro em manuais escolares e livros para crianças no Portugal Imperial (1890-1945)”. In Nóvoa, António et al., ed. *Para uma história da educação colonial / Hacia una historia de la educación colonial*. Porto e Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação / Educa.

A Lusofonia como espaço de intercâmbio cultural. (Re)significar o conceito com novas práticas

Lusophony as a space for cultural exchange. (Re)signifying the concept with new practices

Amélia Polónia
amelia.polonia@gmail.com

U. Porto/CITCEM, Portugal

Resumo

Vivem-se tempos de ativa colaboração e intenso debate em torno de políticas e programas de cooperação, que são, por natureza, multilaterais, e que envolvem, para além dos países integrantes do universo identificado como da Lusofonia, outras entidades internacionais, como a União Europeia, a ONU ou a UNESCO, a par de uma multiplicidade de ONG e de agentes económicos e culturais no terreno. Esta contribuição visa participar neste debate, através de uma reflexão que adiciona às vertentes linguísticas, culturais e patrimoniais, a dimensão da memória histórica. Para tanto procede a uma revisão da definição de termos e de conceitos que por vezes se mesclam, porque se reportam a universos que são, pelo menos em parte, sobreponíveis, como são os que definem o universo da CPLP e dos PALOP. Em ordem a (re)significar, não só os conceitos, mas também as novas orientações em torno de linhas e programas de cooperação, esta contribuição apresenta dois exemplos de projetos desenvolvidos no âmbito dos estudos pós-graduados e da ligação entre academia, poderes públicos e comunidades, que se entende poderem contribuir para um entendimento dinâmico das formas de cooperação no universo da Lusofonia, e que envolvem todos os agentes acima citados.

Palavras-Chave: lusofonia, cooperação, memória histórica, patrimónios.

Abstract

These are times of active collaboration and intense debate around cooperation policies and programmes, which are, by nature, multilateral, and which involve, besides the countries belonging to the universe identified as Lusophone, other international entities such as the European Union, the UN or UNESCO, as well as a multiplicity of NGOs and economic and cultural agents on the ground. This contribution aims at participating in this debate, through a reflection that adds to the linguistic, cultural and heritage aspects, the dimension of historical memory. To this end, it reviews the definition of terms and concepts that sometimes get mixed up, because they refer to universes that are, at least in part, overlapping, as are those that define the universe of the CPLP and the PALOPs. To (re)mean, not only the concepts, but also the new guidelines around cooperation lines and programmes, this contribution presents two examples of projects developed within the scope of post-graduate studies and the link between academia, public authorities and communities, which we believe can contribute to a dynamic understanding of the forms of cooperation in the Lusophone world, and which involve all the agents mentioned above.

Keywords: lusophony, cooperation, historical memory, heritage.

Num encontro dedicado, pelo segundo ano consecutivo, à discussão de questões ligadas à Lusofonia, parecerá despropositado voltar ao conceito de Lusofonia. E ainda assim terei de correr esse risco, recompilando algumas das referências consagradas na literatura que possam contribuir para a reflexão teórica aqui apresentada.

1. Lusofonia – um conceito em processo de construção

“Lusofonia, como conceito, reveste-se de uma dupla faceta: 1) por um lado, surge como uma noção geral intelectualmente elaborada pelas elites, vivencialmente percebida e intuída por segmentos significativos das populações e, em maior ou menor grau, explicitamente assumido pelos responsáveis políticos na multiplicidade dos vários graus das estruturas políticas dos vários Estados; e 2) por outro lado, é, inequivocamente, um conceito em processo histórico de construção, em plena projecção para o futuro” (Lopes, 2007).

Esta citação explicita as duas vertentes a ter em conta quando lidamos com o conceito de Lusofonia: por um lado, a da construção política, inclusive em fóruns internacionais; por outro lado, a da realidade histórico-cultural que confere substância ao conceito e identifica as raízes para uma cooperação ativa no seio de um universo nem sempre percebido ou delimitado com clareza.

Se quisermos aproximar-nos ao universo da Lusofonia, poderemos começar pela sua definição institucional, no contexto português: “O conceito de Lusofonia usa-se genericamente para designar o conjunto das comunidades de língua portuguesa no mundo” (XVII Governo da República Portuguesa, s.d. Lusofonia. Portal do Governo).

O termo, e mais ainda o conceito, podem ser elaborados e aprofundados a partir de uma abordagem mais detalhada que delimite o universo da Lusofonia: “A *lusofonia* reporta-se ao conjunto de falantes de língua portuguesa à escala global. Geralmente abraça o total de habitantes dos países de língua oficial portuguesa (ou seja, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, S. Tomé e Príncipe, e Timor-Leste); mas também os falantes das cidades de Macau (China), Goa, Damão e Diu (Índia); e os membros da diáspora (lusófonos e seus descendentes)” (Sousa Galito, 2012).

Este excerto aponta já para um conceito de amplitude global, ao incluir os membros da Lusofonia em diáspora a uma escala global.

Existem, naturalmente, diferenciações mais ou menos consensuais entre Lusofonia (entendida como um espaço linguístico-cultural); CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) e PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa). Esta diferenciação não esconde, porém, uma inevitável sobreposição: a Lusofonia emerge como um espaço linguístico-cultural que se afirma ao nível político-institucional através da CPLP.

Se questionados, em concreto, o que contém o conceito de Lusofonia, sem dúvida poderemos apontar para algumas dimensões: língua; cultura; património e memórias históricas encontram-se entre elas. Estas memórias, ainda que partilhadas, podem ser e são, com frequência, conflituais e conflituantes.

Dediquemos a cada um destes componentes alguma reflexão.

A língua portuguesa é, como todas as línguas, em simultâneo, expressão de uma entidade sociocultural e instrumento de comunicação. A língua e a sua evolução refletem história, cultura, identidade e relação com os outros. A difusão da língua, cultura e literatura lusófonas revela dinâmicas históricas e potencia outras, presentes e futuras. Tomemos

como exemplo a ampla difusão do fado em Goa, hoje, ou a da música brasileira em Israel — realidades que pude testemunhar recentemente, tanto através de experiências académicas, como de envolvimento social, como ocorre com a organização de Semanas dedicadas à Lusofonia.

A língua aproxima, transporta códigos culturais e semióticos, mas é também um corpo vivo, que se adapta e evolui (e não apenas por decretos, que definem normas, mesmo se não consensuais, mesmo se não aplicadas).

A(s) literatura(s) que se afirmam e desenvolvem na África, no Brasil, em Timor são em simultâneo devedoras e acrescentam à língua e à cultura portuguesa primariamente disseminada por dinâmicas históricas lideradas por Portugal.

A língua, tal como a cultura, está, pois, em permanente renovação, transformação e reinvenção. Vejam-se os exemplos expendidos em estudos linguísticos clássicos, ou produções literárias mais recentes, como ocorre com a obra *Olifaque* de João Magueijo (2017), que dedica ao “emigrês” (neste caso, a língua falada pela comunidade emigrante portuguesa em Toronto) uma exemplar e desconcertante atenção.

Por sua vez, quando falamos de cultura, falamos sem dúvida, no universo da Lusofonia, de multiculturalidade. Às palavras de Maria Sousa Galito, segundo a qual “Essa multiculturalidade pode não ser tão ‘pacificamente aceite’, mas admite-se que seja assaz laureado o seu desígnio à escala global” (Sousa Galito, 2012), acrescem as de Wladimir Brito, segundo o qual parece ser “[...] pacificamente aceite que a realidade lusófona é multicultural e que a comunidade lusófona mais não é do que um conjunto complexo de grupos humanos antro-po-sócio-culturalmente diferenciados que tem como elemento de articulação uma língua que nela exerce [...] função política, sócio-psicológica e sócio-cultural” (Brito, 2004).

Quando nos referimos a património que define e constrói o mundo da Lusofonia, não podemos deixar de invocar o título inspirador de um colóquio internacional — *Preserving Transcultural Heritage. Your way or my way?* (Lisboa, U. Lisboa, julho de 2017).

A questão-chave poderá, de facto, ser a de saber: Patrimónios — de quem e para quem? Algumas reflexões expendidas no âmbito desse colóquio poderão colocar a questão em termos sintéticos:

“Today, the more contentious issues are connected with heritage built in colonial times, and associated with colonial aims, strategies and domains. In fact, not only buildings, documents and discourses left an imprint and negative memories on colonised communities. The organization of space, too, was sometimes a symbol of oppression and domain” (Polónia & Costa, 2018, p. 640).

Patrimónios relacionam-se diretamente, invocam e resignificam memórias. E aqui retomamos um tópico-chave na nossa reflexão: quando nos referimos a memórias partilhadas pelo Universo da Lusofonia, na sua imensa diversidade, incluímos inevitavelmente também as memórias coloniais, que, na verdade, não são partilhadas da mesma forma pelos diversos espaços da Lusofonia, por um lado, e por outro constituem, frequentes vezes, memórias conflituosas.

“In some cases, the memory of this past dynamism is associated with negative features, like slavery or forced labour and the high power asymmetry existing between the coloniser and the colonised. Being so [...] memories and heritage have different signifiers, associated with the different memories each social group or individual carries with them” (Polónia & Costa, 2018, p. 641).

As dinâmicas do passado trazem sem dúvida marcas para o presente. Assimetrias em níveis de desenvolvimento, xenofobias, etnocentrismos decorrem, na verdade, dessas marcas do passado, mas não deixam de acionar preferenciais relações de cooperação entre os agentes desse passado, segundo uma lógica do presente.

Os debates sobre o conceito invocam também alguns outros paralelismos. Se a Lusofonia se assimila ao mundo lusófono e às relações estabelecidas entre os PALOP, a Anglofonia está assimilada à Commonwealth; a Francofonia aos países de expressão francófona, enquanto a Hispanofonia (expressão raramente usada na literatura e frequentemente substituída pela de Hispanidade) aponta para as relações persistentes entre países ligados por um passado de colonização liderada por Espanha. Em suma, “Numa primeira análise, a *Lusofonia* pode ser associada a palavras como a Francofonia ou a Anglofonia e acarretar consigo uma carga presumivelmente pós-colonial” (Pereira, 2008).

Do mesmo modo, “A lusofonia não pode ser, mas não está automaticamente excluído que seja ou se torne, uma versão retardada ou camuflada dos colonialismos políticos, económicos e culturais de antanho (Portugal) ou de agora (Brasil). E certos apregoados lusos ‘regressos a África’ constituiriam ainda exemplos desses remanescentes fantasmas” (Santos Neves, 2000, citado por Sousa Galito, 2012).

2. Da significação à (re)significação do conceito. Lusofonia como espaço de cooperação multicultural

Este segundo tópico conduz-nos a outras dinâmicas, que da Colonização conduzem à Cooperação. Numa visão de longa duração, os fenómenos de construção de um mundo global estão geralmente associados, numa perspetiva eurocêntrica, a processos de colonização, nomeadamente a colonização europeia no período moderno. A historiografia ocidental associa, por norma, processos de construção de impérios a políticas e instituições de Estado. Daí o peso dado a essas potências coloniais na construção de sistemas mundiais.

Uma análise histórica centrada em estratégias do poder central e em rivalidades imperiais, monopólios, estratégias de imposição e disputas políticas que ocorreram entre os colonizadores europeus, tem levado à exclusão da análise da forma como indivíduos e grupos de indivíduos contribuíram conjuntamente para essas dinâmicas históricas, ainda que baseados em relações assimétricas. A historiografia tem, na verdade, desconsiderado a influência ativa dos agentes, sociedades e culturas de contacto, na África, na Ásia e na América, ignorando os contributos desses mundos na construção de um mundo global.

Os processos de transferências culturais entre povos europeus, asiáticos, africanos e americanos têm sido tradicionalmente analisados através de teorias de conflito e de mecanismos de imposição que sublinham estratégias de domínio colonial europeu. Esta é uma perspetiva (afinal) eurocêntrica, segundo a qual as comunidades locais são vistas como agentes passivos de um processo de imposição colonial.

Perceções mais atuais insistem no facto de que as transferências culturais entre mundos diferentes implicam mecanismos de reciprocidade, de negociação e de resistência — ainda a ser estudados em muitos casos.

Os processos da intervenção do “local” no “global” são também melhor compreendidos se introduzirmos o protagonismo de indivíduos e grupos (hoje: cidadãos e comunidades) de todos os universos em contacto, bem como os níveis de cooperação na análise de processos de globalização e de relações multiculturais. Uma aproximação “bottom-up”

tende hoje a substituir uma aproximação “top-down”. Daí as reflexões do presente que apontam o insucesso de políticas de cooperação como o resultado do não envolvimento das comunidades, dos agentes reais, nos programas concebidos e implementados por organizações, governamentais e não governamentais, internacionais.

É certo que o papel dos Estados é hoje inegável e inultrapassável na definição de políticas públicas, nacionais e internacionais, de conflito ou de cooperação.

Em termos de cooperação multilateral de Portugal, nomeadamente com o universo da Lusofonia, existem políticas e orientações concretas que envolvem organismos como o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento e o Instituto Camões e que se exprimem em documentos oficiais que conjunturalmente vão definindo estratégias de intervenção.

O papel de entidades como a Fundação Calouste Gulbenkian, através das suas *Parcerias para o Desenvolvimento*, a par das iniciativas da Fundação Portugal-África, não é também negligenciável na definição de práticas de cooperação com o mundo da Lusofonia.

Acresce à ação uma profunda reflexão, veiculada por estudos recentes, de natureza mais académica, que sintetizam pensamento estratégico, por exemplo sobre a importância dos *clusters* em dinâmicas de cooperação (Sangreman, 2015) ou que desenvolvem análises e diagnósticos que resultam na proposta de novos modelos de cooperação, nomeadamente os baseados na implementação da Soft Systems Methodology (SSM) (Faria, 2015). “Estas, que segundo a terminologia da SSM assumem a designação de mudanças desejáveis e culturalmente possíveis, terão em conta princípios como a eficácia, a transparência, a visibilidade, a coerência, a sustentabilidade e a boa governação” (Faria, 2015, p. 13).

Em paralelo, o desempenho de ONG e de redes auto-organizadas, baseadas, por exemplo no associativismo, trabalhando a favor ou mesmo contra políticas e sistemas estatais, torna-se de reconhecimento inevitável para a definição de políticas e de dinâmicas que vão do local ao global. Hoje, a construção de interações globais está também frequentemente baseada em redes auto-organizadas, incluindo as promovidas através das redes sociais, e produz dinâmicas que atravessam fronteiras políticas, religiosas e económicas. Pode ser este o novo caminho para a construção da lusofonia?

Daí que seja imperativo resignificar o conceito de Lusofonia através de novas práticas. O que se segue são exemplos de iniciativas que ilustram dois caminhos para que isso se possa fazer. Um deles é de natureza pedagógica; outro de natureza científica, ao articular a Europa e a América Latina, tendo como referência também as memórias e as vivências históricas da África. A rede de cooperação a que nos referimos no segundo exemplo pode, de resto, ser replicada para uma mais direta análise e intervenção em África.

2.1. Estudos Africanos em torno do conceito de uma África Global

A formação, e, neste domínio, a educação pós-graduada, é um dos caminhos consensualmente assumidos como uma das vias de cooperação privilegiadas e que mais e melhor podem contribuir para soluções de cooperação, não apenas interuniversitárias, mas intergovernamentais, pensadas cada vez mais em termos de programas de colaboração, não apenas bilaterais, mas multilaterais, em redes de cooperação que situam a África e os Estudos Africanos em contextos globais. Para isso pretende contribuir o mestrado, recentemente aprovado pelo programa Erasmus+, da Comunidade Europeia, EIMAS (European Interdisciplinary Master African Studies).

O EIMAS é um programa de mestrado submetido à Erasmus+ KA103 Action como *joint degree*, pela U. Bayreuth (UBT), pela U. Bordeaux Montaigne (UBM) e pela U. Porto. Estas universidades estão entre as principais da Europa a desenvolver ensino e investigação em Estudos Africanos. Ao combinar a sua experiência e as suas redes académicas contribuem para a emergência de uma nova geração de especialistas em Estudos Africanos.

Cada grupo de estudantes fará um percurso de mobilidade conjunto. Começando pela U. Porto (1.º semestre); passando pela UBT (2.º semestre) e terminando na UBM (3.º semestre), o percurso académico culmina com a defesa de uma dissertação, que poderá resultar de pesquisa académica, de trabalho de campo ou de um projeto, destinado a servir a comunidade, a desenvolver em instituições associadas ao consórcio.

O EIMAS é um programa de interface entre as humanidades, os estudos culturais e as ciências sociais. A sua vocação e estratégia são claramente interdisciplinares, espelham a diversidade do campo disciplinar das instituições de ensino superior envolvidas e visam colmatar lacunas existentes nas diversas disciplinas que compõem esta área de estudos.

A criação do EIMAS, ao garantir a participação de estudantes da UE e de países terceiros, da África, mas também de países com um interesse emergente na África (75% dos seus estudantes devem ser não europeus), é uma oportunidade para a criação de um ambiente de aprendizagem inovador. A aprendizagem interativa entre pares num grupo tão diversificado permite aos estudantes posicionar a relevância do seu trabalho no âmbito da produção de conhecimento sobre África, e contribui para a criação de novas imagens de África.

A prova final dos resultados de aprendizagem é dada pela dissertação de mestrado, em que se combinam aproximações teóricas com investigação empírica numa discussão sistemática sobre o significado, fiabilidade e representatividade desses resultados para os debates científicos em curso e para as necessidades e prioridades de uma África Global, que, na verdade, transcende as fronteiras territoriais do continente africano e se projeta a nível mundial. A conceção de um projeto ou o seu desenvolvimento em ambiente real estabelecerá a diferença na aplicação de uma análise informada e crítica das realidades africanas.

O programa pretende transmitir competências de pesquisa de ponta e responder a novas exigências vindas da academia, de OG, ONG e do setor privado. Daí que ofereça uma perspetiva interdisciplinar única e uma variedade de abordagens teóricas e metodológicas e ambicione equipar os estudantes com competências pessoais e profissionais necessárias para que possam desempenhar funções de investigação e de gestão. O objetivo é o de que sejam capazes de contribuir de forma independente para o seu campo de atividade profissional e construir pontes entre epistemologias e padrões de comunicação frequentemente separados.

Os estudantes serão formados numa multiplicidade de matérias orientadas para uma introdução crítica ao campo dos Estudos Africanos, e preparados para desenvolver práticas interdisciplinares e debates teóricos nas áreas de humanidades, ciências sociais e estudos culturais. A estrutura curricular foi pensada para se atingirem os objetivos propostos. Estão disponíveis atividades extracurriculares, tais como cursos de línguas nacionais em cada universidade; cursos de línguas africanas; atividades de voluntariado e trabalho *pro bono* e/ou experiências de estágios de curta duração, em cada um dos países europeus envolvidos, para além do obrigatório trabalho de campo, de pelo menos 3 meses.

Os resultados da aprendizagem são avaliados através de distintos métodos, sendo os estudantes desafiados e testados em todas as dimensões da proposta de aprendizagem. Durante o seu percurso académico os estudantes serão conduzidos a formas ativas de interação com a comunidade, em particular em espaços africanos ou de influência africana. Os diplomados pelo EIMAS deverão ser capazes de trabalhar com cenários reais, formular recomendações e informar decisões, tendo em conta as responsabilidades sociais e éticas ligadas à aplicação do seu conhecimento e deverão contribuir para a compreensão das realidades em análise.

São objetivos do EIMAS os de suprir insuficiências nas áreas da produção e transferência de conhecimento sobre questões sociais, económicas, políticas, ambientais e educativas, de intervenção urgente no continente africano, em concreto:

- 1) Dar valor acrescentado a um espaço académico europeu onde a cooperação com a África tem lugar de destaque;
- 2) Formar profissionais com excelente formação académica, capacidades analíticas e capazes de exercer atividade em organizações governamentais, na sociedade civil e no setor privado na África;
- 3) Criar uma rede internacional de especialistas, alicerçada em vários universos académicos europeus e não europeus, através de uma vasta rede de parceiros.

O EIMAS visa criar um quadro estratégico para a cooperação europeia em educação e formação para a cidadania. Fazendo face aos desafios colocados por um mundo global, pretende-se que o EIMAS promova uma efetiva mobilidade entre as três universidades europeias e uma efetiva aprendizagem em direto contacto com a realidade africana.

Espera-se que os seus estudantes, provindos da Europa, da Ásia, da América e naturalmente da África, sejam capazes de contribuir para a constituição de redes de colaboração, individual, institucional e parainstitucional capazes de romper fronteiras e estabelecer programas concretos de cooperação em benefício da África. Neste contexto, conexões entre as Áfricas Lusófona, Francófona e Anglófona serão inevitáveis e desejáveis.

O segundo exemplo a que nos referimos é consubstanciado pela rede CoopMar, projeto que vem envolvendo a África e as suas memórias de forma indireta e “mediada” pelas transferências efetuadas, desde o período colonial europeu, com início no século XV, entre a África, a Europa e a América. A apresentação das linhas mestras deste projeto mais não é do que uma via sugestiva de projetos paralelos de cooperação e desenvolvimento que tenham a África em geral e a África Lusófona em particular, não apenas como “background”, mas como palco central das ações a desenvolver.

2.2. Políticas públicas, empreendedorismo e desenvolvimento sustentável

2.2.1. Memória(s), património e empreendedorismo (Polónia & Costa, 2018)

A maneira como o passado e a sua memória são apropriados pelos atores contemporâneos está sujeita a múltiplos entendimentos, ao envolver diferentes *stakeholders* e interpretações contestadas. A introdução de uma lógica empresarial, ligada ao empreendedorismo cultural e à ação de empreendedoras indústrias criativas, vem exacerbar o debate e exigir um diálogo participado das múltiplas entidades e agentes envolvidos no processo. A emergência de uma “indústria do património” acrescenta atores a este debate, incluindo decisores políticos, académicos, gestores de património e empresários, veiculando diferentes perspetivas face à mesma realidade, por vezes portadoras de tensões inibidoras de uma ação informada (Falser & Juneja, 2013, p. 1,

citados por Polónia & Costa, 2018, p. 641). Mais recentemente, e dependendo de políticas públicas em ação, as comunidades locais na Europa, na África e na América tendem a ser integradas nestes debates. Isto plasma, por um lado, a consciência, não só do seu direito a memórias e a patrimónios de que devem ser os principais beneficiários, como decorre da constatação de que alguns projetos de preservação patrimonial que não as envolviam falharam precisamente devido à falta de identificação das comunidades com esses projetos. Acresce que uma parte considerável dos planos de preservação e usos patrimoniais se encontra associada a fins turísticos e impõe a esses sítios um grande número de visitantes, vistos como intrusos em *loci* tidos como essenciais na estruturação de identidades locais, por vezes desconsiderando as suas memórias e significados simbólicos.

Esta matéria agudiza-se quando nos encontramos perante memórias e patrimónios construídos historicamente através de dinâmicas coloniais, como aquelas impostas pelos Europeus na África, na América e na Ásia desde os tempos modernos (1400-1800). Muitas questões se levantam em torno da gestão de memórias e de heranças vistas como decorrentes dessas dinâmicas coloniais (Stoler, 2013, p. 2; McAtackney & Palmer, 2016, p. 473, citados por Polónia & Costa, 2018, p. 639). Como resultado, assiste-se a uma difícil assimilação de alguns sítios ou componentes desse património pelas comunidades atuais, que exigem o reconhecimento de identidades e valores autóctones e clamam por vezes por distintos conceitos e práticas de preservação das suas próprias memórias e patrimónios (Luco, 2013, p. 256, citado por Polónia & Costa, 2018, p. 639).

Cidades da Europa, da África e da América têm uma história comum, que gerou um património importante, parte dele classificado como património cultural mundial. A maioria desses sítios classificados é um verdadeiro exemplo de encontro de culturas, devido a migrações, forçadas e livres, produzindo uma herança muito rica em manifestações tangíveis e intangíveis. As conexões entre esses mundos são uma fonte para novas abordagens da herança construída, mas também para o estudo das memórias compartilhadas, algumas delas traumáticas, relacionadas com o domínio colonial europeu e refletidas em património material e imaterial (Polónia & Costa, 2018).

Essa herança é reconhecida desde há muito pelo Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS), que está desenvolvendo um trabalho importante em 108 países de todo o mundo. Recentemente, o ICOMOS lançou um “Guia sobre Recuperação e Reconstrução Pós-Trauma para Propriedades Culturais do Património Mundial” (ICOMOS, 2017), focado em áreas destruídas por guerras e catástrofes naturais. O ICOMOS defende também a intervenção técnica em paisagens construídas, através de boas práticas de conservação e preservação, mas também direcionou a sua atenção para outras áreas, como a da ocupação humana e das memórias associadas ao espaço construído.

O principal desafio é o de conciliar os interesses das diversas partes envolvidas em projetos urbanos ligados a legados históricos. A ideia é a de promover o intercâmbio de conhecimentos e atividades entre universidades, ONG, instituições públicas e sociedade civil.

O desenvolvimento de debates com as comunidades ajuda a reunir opiniões compartilhadas e a adicionar novas perspetivas ao resultado esperado dos múltiplos projetos em ação (Falser & Juneja, 2013, p. 2, citados por Polónia & Costa, 2018, p. 641). Espera-se que a obtenção de um acordo da comunidade sobre as intervenções a realizar ajude a estabilizar o diálogo político e social e forneça uma melhor interpretação dos processos de transformação projetados ou em curso. Isto requer intervenções locais e uma

interação permanente com as comunidades e implica equipas multidisciplinares em ação, usando uma ampla variedade de canais de comunicação. São necessários cientistas sociais (sociólogos, economistas, psicólogos), mas também técnicos e gestores de património bem preparados, além de agentes de mediação capazes de estabelecer pontes entre as expectativas da população e as políticas urbanas e patrimoniais, as quais devem obedecer a preceitos que já não são apenas locais, regionais ou nacionais, mas internacionais.

A classificação atribuída pela UNESCO a alguns dos sítios marcados por essas memórias e patrimónios implica a observação de regras internacionais, o que exige a assimilação e reconhecimento dos seus significados e exigências. Isso conduz a uma outra dimensão do debate: a reinterpretação do património à luz dos novos estatutos dessas cidades, como cidades globais (Curtis, 2016, citado por Polónia & Costa, 2018, p. 642). Isso implica que a cidade se veja como um espaço urbano inserido em redes de contactos próprias e desenvolva uma política pública e estratégica baseada no (re)significado dos seus patrimónios como espaço com fundações não europeias, a despeito do colonialismo europeu, o qual frequentemente constituiu a via da sua integração num espaço globalizado (Curtis, 2016, p. 1, citado por Polónia & Costa, 2018, p. 639).

Em suma, debates acalorados exigem a participação das populações locais no planeamento e execução de políticas de património. Na gestão de muitos desses patrimónios, associados ao predomínio de memórias coloniais, isso torna-se particularmente relevante, por dois motivos. Primeiro, porque, durante décadas, assistiu-se a uma aceitação acrítica da herança colonial, num contexto em que as elites de poder viam como parte de um projeto político de unificação e reconhecimento internacional. Segundo, porque, em épocas em que o património (natural, cultural, material e imaterial) possui valor económico, é fundamental considerar novas políticas para implementar a integração dos diversos estratos da população como atores económicos ativos e beneficiários das dinâmicas resultantes dos usos económicos do património.

Quanto ao primeiro tópico, a afirmação de reivindicações nativistas e a consciência crítica da herança colonial trazem novas ideias e apontam em novos rumos para políticas de memória. Para esclarecer algumas dessas questões, torna-se necessário estudar a mobilidade (de pessoas, ideias e bens), as migrações e a criação de redes permitidas e fomentadas pelas condições naturais, sociais e políticas, na diacronia. Da mesma forma, o diálogo entre a população, técnicos do património e outras partes interessadas, incluindo agentes económicos, precisa de ser iniciado, sem evitar os aspetos controversos inerentes ao facto de se lidar com memórias plurais e frequentes vezes conflitantes.

Os projetos implementados tendo como base patrimónios coloniais e a literatura sobre essa matéria são claros sobre os benefícios da conexão entre especialistas, “policy-makers”, investidores e comunidades locais. Esse diálogo deve cada vez mais incluir a formação profissional de técnicos e a conscientização pública sobre as vantagens sociais e económicas oferecidas por uma gestão informada de patrimónios. Somente uma política de memória compartilhada e participativa e uma abordagem plural do património material e imaterial podem contribuir para a sua preservação sem gerar insatisfação. Torna-se necessária uma abordagem transcultural, além da multidisciplinar, para permitir novas interpretações do passado, enquanto se tenta converter patrimónios em desuso e sítios que incorporam memórias negativas em locais com novas funções. O desenvolvimento de indústrias criativas e culturais, novas soluções económicas e um diálogo permanente entre a academia e a sociedade podem ajudar a elevar muitos desses espaços ao seu estatuto de locais de contacto transcultural, abertos a tendências e a movimentos globais, mas considerando, integrando e beneficiando as populações locais, que são e têm sido durante séculos construtoras ativas de patrimónios, sem deles serem necessariamente

beneficiárias. O objetivo é o de incorporar a sua voz na dinâmica global da preservação de patrimónios e nas decisões a tomar quanto aos seus usos socioculturais e económicos. Neste percurso, académicos, formuladores de políticas e gestores de património têm a oportunidade de reativar presenças e vozes silenciosas, que, sendo essenciais para a construção de mundos pré-coloniais, coloniais e pós-coloniais, dificilmente são ouvidas. Mulheres, escravos, população crioula, minorias étnicas e religiosas são apenas algumas delas, apesar da preocupação atual com a escravatura e as marcas culturais de uma cultura afro-latino-americana ou com questões de género.

2.2.2. CoopMar (Cooperação Transoceânica, Políticas Públicas e Comunidade Sociocultural Ibero-Americana – um projeto em ação)

CoopMar afirma-se, desde 2017, como um projeto capaz de contribuir para este debate, focando-se especificamente na região ibero-americana. CoopMar é uma rede de investigação e desenvolvimento financiada pelo CYTED (Programa Ibero-Americano de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento) que promove formas ativas de diplomacia científica, visando potenciar sinergias existentes entre vários parceiros em torno de uma agenda de “mar e sociedade para o desenvolvimento”. CoopMar dá prioridade à circulação de conhecimento entre diferentes atores (universidades, museus, fundações, empresas, instituições públicas e sociedade em geral) e visa contribuir para uma sociedade do conhecimento, transnacional e transdisciplinar. Assume a troca cooperativa de valores e visões como um valor intangível que funciona como capital social capaz de beneficiar cidades portuárias da região ibero-latino-americana.

A rede CoopMar envolve equipas de seis países ibero-americanos: Portugal, país coordenador, Brasil, Chile, Cuba, Espanha e Panamá. Essas equipas integram historiadores, economistas, jornalistas, arqueólogos, curadores de museus, peritos em ciência política e em relações internacionais, e um total de 23 instituições, entre universidades, centros de investigação, fundações e museus.

Entre os seus objetivos contam-se os de promover o intercâmbio operativo de valores patrimoniais como capital social capaz de beneficiar cidades-porto da região ibero-americana; incentivar uma transferência ativa de saberes entre universidades, centros de investigação, poderes públicos, instituições culturais de gestão de património, empresas e sociedade; dar sentido, através de práticas concretas, ao conceito de responsabilidade social quando aplicado a políticas públicas de memória e património e a soluções económicas que visam, por norma, os cidadãos, mas nem sempre (ou raramente) os integram nas suas tomadas de decisão.

Daí decorrem objetivos específicos, entre os quais os de promover um diálogo participado entre agentes políticos, técnicos de cultura e património, universidades, centros de investigação e comunidades da Ibero-América; influenciar políticas públicas e promover formas participadas de desenvolvimento sustentável em cidades-porto atlânticas.

Faz também parte da sua agenda a sensibilização das comunidades e dos poderes públicos para a questão patrimonial como fator de desenvolvimento sustentado; a inventariação, na América Latina e na Europa, de patrimónios e memórias marginalizadas e silenciadas (incluindo as ligadas a sociedades pré-coloniais e as resultantes de processos de migração e de escravização de populações africanas). A rede pretende, ainda, propor e promover modelos de negócio baseados em experiências de empreendedorismo cultural, incluindo práticas próprias das novas economias do mar e das indústrias criativas.

Prosseguindo estes objetivos, CoopMar promove formas ativas de diplomacia científica e de paradiplomacia, visando potenciar sinergias existentes entre vários parceiros,

académicos e não académicos. A rede CoopMar procura materializar o conceito de uma sociedade do conhecimento transnacional e transdisciplinar.

Coerente com estes objetivos, a rede assume como missão o desenvolvimento de investigação estratégica sobre recursos intangíveis compartilhados pela região ibero-americana e a apresentação de produtos úteis nas áreas de sustentabilidade social e da conservação do património em cidades portuárias. O objetivo final deste projeto é o de consolidar uma rede que venha a ter sustentabilidade para além do seu financiamento, com o objetivo de inventariar, preservar, promover e valorizar patrimónios comuns.

Pretendendo contribuir para estratégias de inovação, envolvendo as comunidades, através da aplicação de novas ferramentas e métodos associados às novas tecnologias, a rede vive de uma intensa interconectividade entre os investigadores e as instituições envolvidas, visando uma difusão ativa dos seus resultados, dos quais se esperam impactos sociais palpáveis. Entre as suas estratégias de ação conta-se a promoção de um diálogo participativo entre países, organizações e comunidades das cidades portuárias envolvidas, bem como a definição de um plano de ação conjunta para investigadores, cidadãos, empresários e políticos.

Sendo hoje consensual a ideia de que História, Memória, Patrimónios se constituem como ferramentas ativas de desenvolvimento social e como atores influentes no delinear de políticas de diplomacia científica, a experiência, o olhar e o saber de historiadores, em diálogo com outros especialistas das Ciências Sociais e Humanas (arquitetos, urbanistas, museólogos, sociólogos, cientistas políticos), revelam-se essenciais.

Coerente com esses objetivos e plano estratégico, a rede CoopMar assume a missão de desenvolver investigações e ações estratégicas sobre recursos tangíveis e intangíveis compartilhados pela região ibero-americana e promover produtos úteis nas áreas de sustentabilidade social e conservação do património. O objetivo final deste projeto é o de consolidar uma rede em ação nas cidades portuárias constituintes da rede, promovendo a conscientização do imperativo da sustentabilidade, preservação e conservação do património comum e oferecendo novas opções para políticas públicas que impliquem o envolvimento de um amplo espectro social. Acredita-se que o valor dessa força ainda não foi explorado em profundidade com a aplicação das novas ferramentas e métodos oferecidos pelas novas tecnologias. Estas são também utilizadas como um meio de garantir uma interconectividade mais eficaz entre os investigadores e as instituições, através de formas de comunicação remota, bem como para facilitar a divulgação dos resultados do trabalho realizado.

Os seus objetivos concretizam-se através da organização de vários eventos, incluindo conferências, seminários e cursos de formação. A divulgação científica através da publicação conjunta de livros e artigos em revistas e jornais científicos faz parte também da sua vocação. Em termos de disseminação, as suas atividades e programas de ação são disponibilizados no seu website, através da realização de videodocumentários (disponíveis no seu canal do Youtube e no canal UNED) e de programas de TV e rádio, e através das redes sociais.

Um dos pontos identificados como críticos em ordem a garantir a preservação do património é a falta de preparação para uma intervenção ativa e informada da sociedade civil. Daí que a rede tenha definido como prioritária a formação de estudantes, organizações e técnicos como meio para promover uma intervenção da sociedade civil na proteção do património. Entre essas iniciativas conta-se a realização do Curso de “Boas práticas para políticas públicas de memória, ciência e património” (Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 20 e 21 de novembro de 2017). O curso foi

transmitido através da plataforma UNED para toda a comunidade ibero-americana (as várias sessões do Curso podem ser visualizadas de forma integral e em acesso aberto no canal UNED). Dele resultou um e-book, que se espera seja útil para uso de técnicos de gestão patrimonial da região ibero-americana (Polónia et al., Eds., 2018).

Os seus projetos passam também pela criação de um arquivo documental, bibliográfico e iconográfico, o “Arquivo CoopMar”, e a montagem de uma exposição digital sobre os impactos da Rota de Magalhães/Elcano nas cidades da rede, segundo uma leitura transversal, que articule o passado com o presente.

Momento importante para uma disseminação dialogante das atividades da rede CoopMar, desta vez no meio académico, foi a realização da Mesa Redonda sobre “Desarrollo sostenible en ciudades puerto Ibero-Latinoamericanas – el rol de la diplomacia científica” no âmbito do XVII Congreso Nacional de Ciencia y Tecnología APANAC 2018 (Ciudad de Panamá, 23-26 outubro 2018).

Outras atividades, desenvolvidas em Havana, em 2018, prosseguiram os objetivos da rede numa outra dimensão: a da sua articulação com o mundo do empreendedorismo e da criatividade. O Seminário “Industrias Culturales y Creativas, Patrimonio y Empreendimento” (Universidad de La Habana, 4-8 dezembro 2018) revelou-se de grande importância neste domínio, complementado pela reunião com representantes da Oficina del Historiador, na sede del Plan Maestro de la Habana Vieja. Esta vertente, ligada ao empreendedorismo com incidência na área do Turismo e do Património Cultural como um bem social e económico, prossegue a senda da participação da equipa, em julho de 2017, na cidade do Porto, no TOCREA (*International Conference of Tourism and Creative Industry Promotion*), através da organização de um painel plenário sobre *Public Policies, heritage management and cultural tourism promotion in the Ibero-American space*.

O Simpósio CoopMar, realizado a 7 de dezembro de 2018 no Colegio Universitario San Gerónimo de la Habana, centrou-se numa outra dimensão, mais reflexiva, sobre “Processos de Memorialização no Espaço Ibero-Americano”. A preservação e a difusão de formas de património e o respeito por memórias marginalizadas ao longo de uma história marcada por processos de colonialismo e de silenciamento de culturas e línguas dos vários povos da América Latina ou de populações africanas escravizadas, a par da atuação das mulheres ou dos “homens comuns”, fazem também parte da missão da rede CoopMar, associada à análise de políticas públicas de memória.

As realizações previstas para 2020, e agora transferidas para 2021, devido ao impacto pandémico da COVID-19, pretendem completar este puzzle através de uma semana de imersão, na cidade do Espírito Santo, Brasil, com outras memórias e patrimónios: os das comunidades indígenas ainda persistentes e ativas nessa região e as de um passado de forte ligação à África, de que diversos quilombos no estado do Espírito Santo dão prova viva.

Em todo este processo, as articulações com instituições e entidades públicas e com associações locais são de fundamental importância. Para além dos contactos estabelecidos com municípios, museus e entidades culturais das várias cidades envolvidas na rede, podem também sublinhar-se as sinergias estabelecidas com a Casa da América Latina (Lisboa); os contactos estabelecidos com a Oficina del Historiador (Havana), as articulações com o Consejo Nacional de la Cultura (CNCA), Chile, bem como com a Dirección de Vinculación con el Medio (Chile) e com o Patronato Panamá Viejo (Panamá). Todas dão prova de uma profunda articulação entre a rede e agentes ativos da vida política e cultural de referência nos países envolvidos.

Projetando o futuro e viabilizando a terceira vertente de intervenção da rede — o empreendedorismo cultural —, a rede CoopMar tem vindo a refletir sobre modelos de negócios baseados em experiências de empreendedorismo cultural, incluindo formas de economia social, envolvendo, entre outras, as indústrias culturais e criativas. Espera-se que a rede venha a obter resultados palpáveis, através da interação esperada entre a academia e os agentes de negócios, nomeadamente os envolvidos com o Turismo. Iniciativas relacionadas com o incentivo ao empreendedorismo jovem consolidam avanços dos quais são esperados frutos mais palpáveis num futuro próximo. Contactos permanentes têm vindo a ser desenvolvidos por investigadores da rede com gabinetes de promoção ao empreendedorismo, nas suas universidades, nomeadamente na PUCV (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso) e na Universidade do Porto. Grupos de trabalho vinculados a centros de investigação que patrocinam a rede e o envolvimento em programas de mestrado dedicados à formação de estudantes em modelos de negócios baseados em experiências de empreendedorismo cultural atestam também a articulação da rede, através dos seus investigadores, com esta área de intervenção.

Além disso, estão a ser promovidos protocolos de colaboração com o eHeritageLab – Laboratório de Novos Média para o Património (U. Porto). Trata-se de um laboratório multidisciplinar e colaborativo que combina competências, conhecimentos e tecnologias aplicadas ao património.

Só a existência de um organismo intergovernamental de financiamento conjunto (CYTED) permitiu a constituição de uma equipa, e de uma rede multinacional, a rede CoopMar, ancorada na área das Humanidades e das Ciências Sociais e Humanas, capaz de refletir conjuntamente, numa perspetiva colaborativa, sobre a articulação do passado e do presente como caminho de cooperação ativa.

3. Considerações finais

Tendo como objetivo o de focar a Lusofonia como espaço de intercâmbio histórico-cultural e o de (re)significar o conceito com novas práticas, espera-se que esta contribuição tenha atingido parte dos objetivos enunciados, ao partir de algumas considerações teóricas e conceptuais e, acima de tudo, ao disponibilizar exemplos concretos, em ação, que poderão ser ilustrativos de alguns caminhos passíveis de ser calcorreados em programas de cooperação futuros. Estes, despoletados por agendas políticas, por instituições académicas ou suscitados diretamente pelos apelos e as iniciativas das comunidades Lusófonas (na África, no Brasil ou na Ásia) ou de muitas outras comunidades portuguesas espalhadas pelo mundo, não poderão deixar de combinar, em diálogos participados, cada um desses agentes, nem de deixar de ter com conta as necessidades e os anseios desses diversos universos da Lusofonia, unidos pela história, pela memória, pela cultura e pela língua, a despeito das imparidades, das assimetrias e das especificidades identitárias que as caracterizam.

4. Referências

- Bauer, Daniel E. (2012). *Emergent Identity, Cultural Heritage, and El Mestizaje: Notes from the Ecuadorian Coast*. *Journal of Latin American Cultural Studies*, 21 (1), pp. 103-121.
- Beaven, Bread, Bell, Karl, & James, Robert (Eds.) (2016). *Port Towns and Urban Cultures: International Histories of the Waterfront c. 1700-2000*. London: Palgrave Macmillan.

- Benavides, O. Hugo (2013). *Working/Touring the Past: Latin American Identity and the Political Frustration of Heritage*. *International Journal History and Archaeology*, 17 (2), pp. 245-260.
- Brito, Wladimir (2004). A Cidadania Lusófona: Condição necessária da afirmação política da multiculturalidade lusófona. In AAVV, *A questão social no novo milénio*, VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, 16-18 de setembro. Coimbra, p. 1. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel1/WladimirBrito.pdf>.
- CoopMar – Cooperação Transoceânica, Políticas Públicas e Comunidade Sociocultural Ibero-Americana. <https://coopmarcooperation.wordpress.com>. Página do Facebook: <https://www.facebook.com/RedeCYTED>. Canal do Youtube: <https://www.youtube.com/channel/UC8g2XaGTelYkkwiHhyR80A>. Curso de “Boas práticas para políticas públicas de memória, ciência e património” disponível em: <https://canal.uned.es/video/5a6f2dd1b111f907a8b456a>. Outros vídeos disponíveis em: <https://canal.uned.es/video/5db04a50a3eeb0d2188b4568>.
- Corbett, Jack, & Veenendaal, Wouter (2016). *Westminster in Small States: Comparing the Caribbean and Pacific Experience*. *Contemporary Politics*, 22 (4), pp. 432-449.
- Curtis, Simon (2016). *Global Cities and Global Order*. Oxford: Oxford University Press.
- EIMAS – European Interdisciplinary Master African Studies. <https://www.eimas.uni-bayreuth.de/en/index.html>.
- Falser, Michael & Juneja, Monica (Eds.) (2013). “Archaeologizing” Heritage? *Transcultural Entanglements between Local Social Practices and Global Virtual Realities*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Faria, Raquel Maria Tavares (2015). *A Cooperação Portuguesa no contexto da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (1998-2012): um ensaio de modelização*. Tese de Doutoramento em Altos Estudos em História – área de especialização em Época Contemporânea, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Ferrada Aguilar, Mario, & Undurraga Castelblanco, Paz (2016). *Patrimonio Arquitectónico de Valparaíso. Del des-criterio a la Innovación Criteriosa*. *International Journal History and Archaeology*, 20 (3), pp. 601-613.
- Fortenberry, Brent (2016). Life Among Ruins, Bermuda and Britain’s Colonial Heritage. *International Journal History and Archaeology*, 20 (3), pp. 601-613.
- Fundação Calouste Gulbenkian. Programa Parcerias para o Desenvolvimento. Disponível em: <https://gulbenkian.pt/programas/parcerias-desenvolvimento/>
- Fundação Portugal-África. <http://www.fportugalafrica.pt/a-fundacao/>
- Haylar, Bruce, Griffin, Tony, & Edwards, Deborah (2008). *City Spaces – Tourist Spaces: Urban Tourism Precincts*. Oxford: Elsevier.
- Hoyle, Brian (2002). *Urban Waterfront Revitalization in Developing Countries: The Example of Zanzibar’s Stone Town*. *Geographical Journal*, 168 (2), pp. 141-162.
- ICOMOS (2017). *ICOMOS Guidance on Post Trauma Recovery and Reconstruction for World Heritage Cultural Properties*. Disponível em: <http://openarchive.icomos.org/1763/19/ICOMOS%20Guidance%20on%20Post%20Trauma%20Recovery%20.pdf>.
- Jones, Roy, & Shaw, Brian J. (2006). *Palimpsests of Progress: Erasing the Past and Rewriting the Future in Developing Societies – Case Studies of Singapore and Jakarta*. *International Journal of Heritage Studies*, 12 (2), pp. 122-138.
- Lopes, Ernâni R. (2007). Lusofonia: Conceito e Realidade. In Comunidade de Países de Língua Portuguesa, *Notícias CPLP*, Ano 1, (1), Dossier Especial Expresso, julho-agosto, p. 4.
- Maguêijo, João (2017). *Olífaque – Uma Farsa em Emigrês*. Lisboa: Clube do Autor.
- McAtackney, Laura, & Palmer, Russell (2016). *Colonial Institutions: Uses, Subversions, and Material Afterlives*. *International Journal History and Archaeology*, 20 (3), pp. 471-476.

- O'Flanagan, Patrick (2008). *Port Cities of Atlantic Iberia c. 1500-1900*. Hampshire: Ashgate.
- OECD (2014). *Tourism and the Creative Economies*. OECD Studies on Tourism, OECD Publishing.
- Oliveira, Ana, & Guerra, Paula (2016). Espaços Urbanos Entre a Cultura, a Margem e a Intervenção: Uma Reflexão a partir de Três Intervenções na Cidade do Porto. *Cidades, Comunidades e Territórios*, (32), pp. 118-131.
- Parkinson, Arthur, Scott, Mark, & Redmond, Declan (2016). *Revalorizing Colonial Era Architecture and Townscape Legacies: Memory, Identity and Place-Making in Irish Towns*. *Journal of Urban Design*, 22 (4), pp. 1-18.
- Pereira, Domingos Simões (2008). O conceito de Lusofonia e a cooperação na promoção e difusão da língua portuguesa. Tópicos de intervenção. In *Encontros de Lusofonia*. Torres Novas.
- Polónia, Amélia (2019). *Estudos Portuários. Entre o local e o global (1500-1800)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Polónia, Amélia, & Costa, Cátia Miriam (2018). Colonial Heritage in Latin America: Damnatio Memoriae or Transcultural Dialogue? In Joaquim Rodrigues Santos (Ed.), *Preserving Transcultural Heritage: Your Way or My Way?* Casal de Cambra: Caleidoscópio, pp. 639-645.
- Polónia, Amélia, Costa, Cátia Miriam, & Mouta, Fernando (Eds.) (2018). *Boas práticas para políticas públicas de memória, ciência e património*. Lisboa: Média XXI. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/16382.pdf>.
- Portugal. Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (s.d.). Estratégia Portuguesa de Cooperação Multilateral. Disponível em: https://www.instituto-camoes.pt/images/cooperacao/estrategia_cooperacao_multilateral.pdf
- Portugal. Ministério dos Negócios Estrangeiros. Camões. Instituto de Cooperação e da Língua (s.d.). Países apoiados. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-na-pratica/todos-os-paises>
- Portugal. XVII Governo da República Portuguesa (s.d.). Lusofonia. Portal do Governo. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20090502021045/http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Geral/Lusofonia>.
- Sangreman, Carlos (Coord.) (2015). *O cluster como instrumento teórico e prático da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento portuguesa – o caso de Moçambique, Timor-Leste, São Tomé e Príncipe e Angola*. Lisboa: CEsA-ISEG/U.Lisboa & CEI-ISCITE/IUL, 2015.
- Santos Neves, Fernando (2000). *Para uma Crítica da Razão Lusófona: Onze teses sobre a CPLP e a Lusofonia*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sousa Galito, Maria (2012). Conceito de Lusofonia. *CI-CPRI*, AI, (18), pp. 1- 21.
- Stoler, Ann Laura (2009). *Along the Archival Grain: Epistemic Anxieties and Colonial Common Sense*. Princeton: Princeton University Press.
- Stoler, Ann Laura (Ed.) (2013). *Imperial Debris. On Ruins and Ruination*. Durham & London: Duke University Press.
- Suaréz Bosa, Miguel (2014). *Atlantic Ports and the First Globalisation c. 1850-1930*. London: Palgrave Macmillan.
- TOCREA – International Conference of Tourism and Creative Industry Promotion. 7th and 8th July 2017. University of Porto, Arts and Humanities Faculty (FLUP). Porto, Portugal. Disponível em: <http://online.fliphtml5.com/bugp/pcdj/#p=1>.

A aliança África-Europa e a Língua Portuguesa

The Africa-Europe alliance and the Portuguese language

Francisco Mantero
franciscomantero@yahoo.com

Presidente do Conselho Estratégico para a Cooperação, Desenvolvimento e Lusofonia Económica da CIP; Presidente do Africa Network da BusinessEurope (Bruxelas); membro do Comité de Políticas de Desenvolvimento do BIAC/OCDE (Paris), Portugal

Em primeiro lugar quero agradecer ao Instituto Politécnico de Bragança (IPB) o honroso convite para intervir nesta importante Conferência LUSOCONF 2019 e salientar que o faço com muito gosto.

Em 18 de Dezembro de 2018, em Viena, durante o High-Level Forum África-Europa, o Presidente da Comissão Europeia, Jean-Claude Juncker, afirmou em inglês, que traduzo livremente como segue: “a Europa e África partilham uma longa história e um futuro brilhante. Essa é a razão pela qual proponho uma Aliança África-Europa para o Investimento Sustentável e a Criação de Empregos: para ajudar a atrair investimento europeu e africano e criar 10 milhões de empregos em África nos próximos cinco anos. Passando das palavras aos atos, já tomámos uma série de medidas para dar à luz a nossa ambição”.

Trata-se do reconhecimento, por parte da União Europeia (UE), da necessidade de uma estratégia abrangente para África, o nosso vizinho mais próximo e, portanto, um parceiro natural a todos os níveis. Trata-se ainda do reconhecimento da importância do setor privado para o desenvolvimento sustentável e a criação de emprego no continente africano.

África é um continente cheio de oportunidades. Estima-se que venha a ser a região onde viverá a mais jovem população do mundo e onde habitará a classe média que mais crescerá à escala global, esperando-se que o consumo privado alcance 2 triliões de euros ano a partir de 2025. A Europa tem, assim, de esforçar-se para fazer o seu melhor ao nível político, social e económico aproveitando as oportunidades de investimento e os benefícios que estas mudanças trarão ao continente. Impõe-se à Europa ser agente no alavancar destas oportunidades em parceria com os africanos.

A objetivo desta Aliança é elevar a Parceria da UE com África, com base nos compromissos assumidos na Cimeira União Africana (UA)-UE em Abidjan, Costa do Marfim, em novembro de 2017. Para o efeito, a Comissão Europeia (CE) propõe-se contribuir para aumentar o investimento sustentável, atrair cada vez mais investidores privados, apoiar a empregabilidade, a educação e o desenvolvimento de capacidades e competências locais, além de impulsionar o comércio e melhorar o clima de negócios nos países africanos.

A propósito, recorde que a EU já é o primeiro parceiro comercial, o primeiro investidor estrangeiro e o primeiro contribuinte em ajuda pública ao desenvolvimento em África. Senão vejamos os seguintes números:

Senão vejamos

- quanto ao total do comércio (exportações e importações) com África por principais parceiros (2018), temos que a UE representa 32.9% / 270.8 biliões de euros, a China 17% / 139.6 biliões de euros e os Estados Unidos 6% / 49.6 biliões de euros. (Fonte: FMI, 2018). Entre 2008 – 2018 verificou-se um aumento em importações de 11% e de 22% em exportações (Fonte CE, 2019);
- quanto ao stock de investimento direto estrangeiro (IDE) em África (2016), a EU representa 239 biliões de euros, os Estados Unidos 49 biliões de euros e a China 36 biliões de euros. (Fonte: Eurostat, UNCTAD World Investment Report 2018). Entre 2008- 2018, o aumento de stocks decresceu 52% (Fonte CE, 2019);
- no que se refere à Ajuda Pública ao Desenvolvimento (APD) a África (2017), os números são os seguintes: EU e seus Estados Membros (EM): 54% / 23.9 biliões de euros e Estados Unidos: 27% / 12 biliões de euros. (Fonte: Relatório OECD DAC 2018, sem dados para a China).

Contrariamente ao Acordo de Cotonou, como é designado o atual Tratado entre a EU e os Estados de África, Caraíbas e Pacífico (ACP) cuja vigência termina em 29 de Fevereiro de 2020 após ter entrado em vigor no ano 2000, o qual foi construído essencialmente na base da APD e numa relação de Estados doadores, os da EU, e de Estados beneficiários, os países ACP, a nova Aliança será baseada em prioridades claras e convergentes num conceito de Parceria entre iguais e focalizada nas áreas de maior potencial comum, tendo como alvo chave a criação de emprego e a inclusão social nos países africanos. O principal veículo para se atingir esse alvo será o investimento.

A concretização da ambiciosa Agenda 2030, dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas e do Acordo de Paris requererá investimentos substanciais tal como novas formas de parcerias para aumentar o investimento e estimular uma colaboração reforçada por parte de todos os agentes, públicos e privados. Se o investimento se mantiver na atual trajetória, não será suficiente para se alcançarem os ODS nos países em desenvolvimento (OCDE, 2018). O hiato é estimado em 2,5 triliões de USD por ano (UNCTAD, 2014, citado pela OCDE, 2018).

Para obviar a este problema, emergiu internacionalmente o mecanismo do *blended finance*, usualmente chamado *blending*, mesmo em Portugal, e que foi já incluído entre os mecanismos constantes do Plano de Investimento Externo da União Europeia/Fundo Europeu de Desenvolvimento Sustentável.

O *blending* é um formato de financiamento que pode ser utilizado para permitir ao setor privado investir onde normalmente não teria condições para tal. A ideia é combinar fundos concessionados por parceiros doadores da APD com fundos de instituições comerciais num esquema de partilha de risco, alinhado com incentivos para assegurar que os recursos da APD possam ser alavancados o máximo possível com o capital privado (Banco Mundial/IFC 2016) para a criação de riqueza sustentável e inclusão social nos países em desenvolvimento, incluindo naturalmente os países africanos.

Mas para além do *blending*, muitos outros mecanismos europeus estão previstos para se alcançarem os objetivos da Aliança África-Europa como sejam 28 garantias para contribuir para a redução do risco, fundos para apoiar autoridades e empresas locais na preparação de estudos de viabilidade para projetos bancáveis, para apoiar medidas para melhorar o clima de negócios e de investimento em estreito contato com o setor privado, com o qual deverá ser mantido um diálogo estruturado, entre outros mecanismos.

Os setores prioritários serão a sustentabilidade energética, a conectividade sustentável, o financiamento das micro, pequenas e médias empresas, a agricultura sustentável, o empreendedorismo rural e o agro-negócio, as cidades sustentáveis, a digitalização para o desenvolvimento sustentável, o financiamento em moeda local e o capital humano.

O atual secretário-geral da ONU e o atual presidente do Eurogrupo são cidadãos oriundos da língua portuguesa e é muito provável que o próximo secretário-geral dos países ACP venha a ser, já no início de 2020, um cidadão angolano. Acresce a importância da integração dos nove Estados-membros (EM) da CPLP em seis espaços económicos regionais, e nalguns casos também monetários. Este é o caso de Portugal no euro e da Guiné-Bissau e da Guiné Equatorial ambos no franco CFA, estimando-se que se encontrem nesses espaços também de presença lusófona cerca de 250 milhões de pessoas que integram comunidades regionais com cerca de 1.800 milhões de indivíduos, o que mostra bem a relevância da CPLP, uma comunidade dispersa geograficamente, mas unida por uma língua comum, a língua portuguesa. Embora não integrando a CPLP, não posso deixar de mencionar Macau, Região Autónoma Especial (RAE) da China, onde a língua portuguesa é língua oficial a par com a língua chinesa e acolhe a sede do Fórum para as Relações Económicas e Comerciais entre a China e os países da língua portuguesa.

Os seis países africanos lusófonos (PALOP) conjuntamente com os restantes EM da União Africana e Portugal e todos os seus parceiros da EU passarão a ser aliados na futura Aliança África-Europa, cuja entrada em vigor está prevista até ao final de 2020. Abrem-se assim novas e alargadas perspetivas à inserção dos países lusófonos nos mercados regionais, rede de distribuidores nas rotas e circuitos logísticos, de operadores certificados e beneficiários dos acordos que ligam cada PALOP às suas respetivas integrações regionais, e potenciando a dinamização das relações económicas, empresariais, sociais, culturais e linguísticas entre a EU, a SADC, a CEDEAO e a CEMAC, podendo ainda serem pontes para o Brasil, EM do MERCOSUL, e de Timor-Leste, que em breve será um EM de pleno direito da Associação de Nações do Sudeste Asiático (ASEAN), e de Macau, RAE da China, alargando assim a rede global da lusofonia.

Na verdade, além da integração de Portugal na EU, Angola e Moçambique são EM da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC), Cabo Verde e a Guiné-Bissau EM da Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO). S. Tomé e Príncipe, Guiné Equatorial e Angola EM da Comunidade Económica dos Estados da África Central (CEEAC) e no caso da Guiné Equatorial e S. Tomé e Príncipe também EM da Comunidade Económica e Monetária da África Central (CEMAC).

A integração regional está a avançar em África com o ambicioso projeto da criação da Zona de Comércio Livre Continental (ZCLCA) através do qual o continente africano pretende criar a maior zona de comércio do mundo, desde a fundação da Organização Mundial do Comércio. Em consequência, serão derrubadas barreiras legais e administrativas à livre circulação de pessoas, bens, serviços e capitais na esteira da EU.

A importante presença lusófona na ZCLCA deverá também constituir um incentivo à afirmação e consolidação da língua portuguesa como instrumento de negócios, de cultura e de ligação entre os povos não só no interior de África, mas também na sua ligação com os outros continentes e na integração das economias africanas nas cadeias de valor globais.

A utilização da língua portuguesa em contratos internacionais e na contabilidade das empresas não é indiferente. Pelo contrário, promove sustentadamente a nossa língua, uma língua comum a nove Estados localizados em quatro continentes e permite o empoderamento das comunidades lusófonas espalhadas por todo o mundo.

Promover e estimular a educação em português, a todos os níveis e seja em que local for no mundo, é também essencial para estimular a lusofonia económica. Trata-se de um investimento virtuoso.

É assim urgente que Portugal consiga definir, estruturar e executar competitivamente uma política económica externa que seja capaz de articular as pertenças do nosso país à CPLP, à União Europeia e à próxima Aliança África-Europa aproveitando os seus vastos recursos e mecanismos de cooperação multilateral nas áreas da APD, do investimento, do comércio e dos serviços, quer no âmbito bilateral quer nas esferas multilaterais que assumem cada vez maior relevo nas relações internacionais.

Ora, a língua portuguesa é transversal a todos esses setores.

Para o efeito, seria desde logo necessário que a AICEP conseguisse desempenhar o seu papel com eficácia, o que infelizmente não é o caso.

Seria também importante pôr termo rapidamente ao disparate de ter conjuntamente no Instituto Camões, e sob a mesma administração, as políticas referentes à língua portuguesa e a respeitante à cooperação. Trata-se de um anacronismo que retira a Portugal seriedade orgânica, competitividade institucional e credibilidade internacional.

Outra prioridade é a de dotar a SOFID-Sociedade para o Financiamento do Desenvolvimento, S.A. com os meios necessários para ela poder desempenhar a missão para a qual foi criada em 2008, ou seja, ser a parceira financeira das empresas portuguesas no contexto das EDFI-European Development Finance Institutions, facilitando-lhes o acesso aos mercados do financiamento europeu para África.

Finalmente, seria ainda necessário que, seguindo as melhores práticas internacionais, a Cooperação Portuguesa/Instituto Camões retificasse a posição de ignorar o setor privado, em vez de o ouvir e com ele debater construtivamente sobre os seus conhecimentos e experiências no terreno, onde afinal se joga a criação de riqueza sustentável, de emprego inclusivo e de melhor bem estar para as populações africanas.

Mas pode-se e deve-se ir mais longe no que respeita à valorização concreta desse imenso património que é a língua portuguesa, que no seio da União Europeia é um património exclusivo de Portugal.

Nesse sentido, e para terminar, quero aqui dar o meu entusiasta apoio à ideia que o Professor Luís Reto, o grande especialista da importância económica da língua portuguesa, aqui presente nesta Mesa Redonda do LUSOCONF 2019, de se criar um Fundo com participação pública e privada justamente com o objetivo de defender, promover e divulgar e ensinar a língua portuguesa no mundo.

Permito-me sugerir que talvez se pudesse seguir o modelo do *blending*, que atrás referi noutro contexto, ou seja que, a partir de uma iniciativa pública (porque não do Estado português juntamente com fundações, universidades, entidades culturais e científicas e outras igualmente relevantes), se pudesse alavancar o máximo possível de capital privado.

Ficando naturalmente ao vosso dispor para o debate, muito obrigado.

Bragança, IPB, 17 de outubro de 2019

O valor das línguas

The value of languages

Luís Reto
luis.reto@iscte-iul.pt

CEI-IUL - Centro de Estudos Internacionais (ESPP), Portugal

1. Introdução

O valor de uma língua depende dos múltiplos fatores que condicionam a quantidade, mas também a intensidade, de funções que essa língua pode desempenhar na sociedade.

Uma das tipologias existentes, sobre as funções sociais das línguas, enumera dez possíveis: língua oficial, regional, comunitária, internacional, da capital, grupal, veículo de ensino, objeto de ensino, literária e língua religiosa. Stewart (1968), cit. Pinto 2010.

A estas dez funções poderíamos acrescentar outras como, por exemplo, a capacidade de ser uma língua de ciência, isto é, ser veículo de publicação científica com impacto editorial significativo na comunidade científica mundial.

Das cerca de 7.000 línguas faladas no nosso planeta só perto de uma dúzia conseguem cobrir todo o leque de funções possível e, mesmo neste grupo restrito, com graus muito diferenciados de intensidade, nomeadamente na comunicação internacional e na ciência.

É este grupo restrito que Calvet (2002) apelida de “Clube das grandes línguas”, na sua obra de referência *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Neste livro o autor assume claramente uma posição a favor da inevitável desigualdade das línguas, que o próprio classifica de politicamente incorreta.

Na defesa dessa desigualdade utiliza a analogia com o mercado internacional das divisas. No mercado internacional de câmbios há moedas que são aceites em todo o mundo, outras que só circulam em certas áreas geográficas, algumas só têm valor a nível nacional e, em determinados casos extremos, são apenas aceites no âmbito regional.

No “mercado das línguas”, algo de semelhante acontece, pois só algumas delas têm “circulação” internacional e nacional.

Em reforço desta tese, basta lembrar que apenas 6 línguas disfrutam do estatuto de língua oficial na ONU, ou evocar o atual “monopólio” da língua inglesa nas edições científicas de circulação mundial. O maior ou menor peso de uma língua neste “mercado” linguístico atual depende de fatores históricos, económicos e demográficos embora a posição relativa nunca se possa dar por adquirida, a médio e a longo prazo. A história das línguas é bem ilustrativa sobre o apogeu e declínio de inúmeros idiomas. No mundo ocidental basta recordar o que foi a influência do grego e do latim e qual a posição de qualquer delas no panorama linguístico mundial de hoje.

A força de uma língua depende, na larga maioria dos casos, de dimensão e presença global dos seus falantes maternos, mas, também, dos seus falantes como língua segunda.

Sendo este um fator primordial, o peso económico dos países em que uma língua é considerada como língua oficial não deixa de ser, por vezes, mais relevante. Só o poderio económico sem paralelo, alcançado pelos Estados Unidos, somado ao dos países que têm como língua materna o inglês, pode explicar que este idioma seja hoje a língua franca mundial, quando os seus falantes maternos são em número bastante inferior aos que falam mandarim, ou mesmo espanhol, como primeira língua.

Em suma, apesar de todas as línguas serem importantes e a diversidade linguística uma riqueza a preservar como um valor essencial, é inegável a desigualdade entre os vários idiomas sobretudo a nível económico e geoestratégico.

O valor das línguas é matéria recente no campo da economia. O estudo seminal nesta área deve-se a Marschak (1965). Nos pontos seguintes, trataremos brevemente, dada a natureza desta publicação, das duas dimensões mais importantes quando se aborda o valor geral das línguas: a sua relevância nos negócios internacionais e mobilidade humana; a sua influência nas relações internacionais.

2. Negócios Internacionais e Mobilidade Humana

As línguas têm impacto económico direto e indireto. Num primeiro nível podemos situar os setores do ensino, da edição, tradução e interpretação. Num segundo plano, a língua desempenha também um papel central nas indústrias culturais e criativas, como o cinema, a música ou a produção de conteúdos, para os mais diversos meios de comunicação e plataformas digitais, entre muitos outros. No caso da língua portuguesa, este mercado atinge valores consideráveis, principalmente em dois países da CPLP. O Brasil ocupa hoje a 6.^a posição mundial no mercado editorial em títulos publicados e a 7.^a em volume de receitas. No campo das traduções o português detém a 8.^a posição mundial como língua de destino e a 18.^a como língua de origem. No PIB do Brasil as indústrias criativas tinham um peso de 2.61% em 2017. Em Portugal esse valor atingia, já em 2006, 2.80 % revelando igualmente uma forte capacidade exportadora.⁽¹⁾

É interessante mencionar ainda um outro sector, neste mercado das línguas. Referimo-nos concretamente à importância crescente das competências linguísticas no mercado laboral, ou seja, enquanto dimensão do capital humano.

São numerosos os estudos que demonstram ganhos salariais significativos no caso dos emigrantes que dominam bem o idioma dos países de acolhimento. O mesmo acontece nas carreiras profissionais internacionais dos quadros, capazes de dominar vários idiomas, para lá da sua língua materna.

Num estudo recente, para o Instituto Camões (Reto et al, 2019) sobre competências linguísticas e empregabilidade em África, a importância das competências linguísticas está bem patente, mesmo tratando-se de um dos mercados de trabalho menos internacionalizado. Como se pode constatar em seguida, a língua portuguesa não só está presente, como ocupa uma posição interessante na comparação com outras línguas mundiais.

Tabela 1 – Anúncios de emprego online e posição das línguas

Título da coluna	Portal Glass Door	Portal Indeed
Número de países	54	1
Total de anúncios	100 671	107 253
Total de anúncios que exigiam competências linguísticas	24 960	21 629
Principais línguas requeridas por ordem de importância e percentagem de anúncios	1. ^a Inglês (68,8%) 2. ^a Francês (16%) 3. ^a Árabe (7,7%) 4. ^a Alemão (2,6%) 5. ^a Português (2,1%) 6. ^a Espanhol (1,6%) 7. ^a Mandarim (0,8%) 8. ^a Russo (0,4%)	1. ^a Inglês (90%) 2. ^a Francês (3%) 3. ^a Alemão (2,8%) 4. ^a Espanhol (1,3%) 5. ^a Português (1,1%) 6. ^a Árabe (0,9%) 7. ^a Mandarim (0,6%) 8. ^a Russo (0,3%)

Fonte: Reto et al. (2019).

Para além do impacto direto que acabamos de descrever, a economia, a sociolinguística e a ciência política, têm acumulado cada vez mais evidência empírica sobre externalidades positivas das línguas nas áreas da economia, dos negócios internacionais e da mobilidade humana, a nível mundial.

Os ganhos mais evidentes para as “grandes línguas” estão diretamente ligados à diminuição dos custos de transação nos mercados internacionais.

Os custos diretos que afetam as empresas internacionalizadas, e mesmo as exportadoras, são bastante inferiores quando essas atividades se desenvolvem em mercados externos que partilham a mesma língua. Basta enunciar os custos inerentes às traduções, intérpretes, redação de contratos, ou mesmo ao marketing e publicidade. Em geral esses custos estão estimados em cerca de 2 %, podendo ser mais elevados, se as diferenças linguísticas e culturais entre o país de origem e o mercado de destino forem muito acentuadas.

Para lá destes custos de transação o valor das línguas tem sido bastante estudado em outras 4 dimensões socioeconómicas:

- Comércio internacional
- Investimento direto estrangeiro
- Turismo
- Emigração

As investigações mais conhecidas sobre essa influência positiva no investimento direto estrangeiro e na internacionalização, referem-se aos países nórdicos, pelo que ficaram conhecidos pela Escola de UPPSALA. Esses estudos mostram que no caso sueco as exportações e o investimento internacional se iniciaram nos países vizinhos, dado que a proximidade linguística e cultural diminuía a perceção do risco nos empresários, ou seja, diminuía a “distância psicológica”, percecionada pelos investidores.

Replicados estes estudos em outras comunidades linguísticas os resultados encontrados têm sido consistentes com esta hipótese, ou seja, a proximidade linguística e cultural tem um efeito positivo que muitas vezes ultrapassa as dificuldades colocadas pela distância geográfica. Só assim se compreende que o nível de investimento e de comércio entre Portugal e Angola ou mesmo entre Portugal e o Brasil seja maior do que seria esperado, para já não falar na grande integração económica de Portugal com Cabo Verde ou S. Tomé e Príncipe.

Os efeitos sobre a mobilidade humana, no interior da mesma comunidade linguística são igualmente significativos, gerando fluxos económicos consideráveis. Neste campo a crescente internacionalização do ensino e da ciência veio acrescentar um novo fluxo de mobilidade humana muito particular, que são os estudantes e investigadores. Basta olhar para o panorama português para sentirmos a importância dos estudantes da CPLP no ensino superior do nosso país mas também, de comunidades emigrantes do Brasil ou de Cabo Verde, ou ainda, o peso significativo dos turistas Brasileiros.⁽²⁾

3. Influência nas Relações Internacionais

A diplomacia cultural tem ganho cada vez maior peso face à diplomacia tradicional. Esta tendência foi sintetizada por Nye (2004) na expressão bem conhecida de “Poder Suave” por oposição ao “Poder Duro”.

Dentro da diplomacia cultural a língua ocupa uma posição de relevo no caso dos países que integram comunidades linguísticas importantes a nível mundial, como é o caso de Portugal na CPLP.

A importância desta dimensão é tanto maior quanto menor é o peso económico dos países na arena internacional. Mas, mesmo países com o poder económico de França, colocam a língua como um dos fatores determinantes da sua influência no mundo. Michel Foucher, (2013) no seu livro - *Atlas da Influência Francesa no Século XXI*, editado com a chancela do Institut Français enuncia 3 “fundamentais” da influência da França, colocando à cabeça, a importância da língua francesa:

- Uma língua viva e ensinada;
- Um peso económico suportado pela internacionalização dos seus grupos industriais e pela presença de 4% da população francesa no estrangeiro;
- Iniciativas contínuas no sistema internacional e na gestão de crises;

A influência de Portugal na arena internacional, não possuindo o músculo económico e financeiro da França tem, na posição relevante da nossa língua a nível mundial, a par da considerável dimensão e dispersão das nossas diásporas, dois dos seus principais suportes.

Aliás, é bem revelador, da importância da língua e do peso económico e diplomático dos países da CPLP, o facto do British Council considerar que o português está entre as dez línguas mais importantes para os britânicos aprenderem, tendo em conta os interesses económicos e diplomáticos do Reino Unido. O estudo que fundamenta esta posição teve uma primeira realização em 2013 e a segunda em 2017. Os resultados apresentam-se a seguir:

O estudo do British Council procede a uma ordenação da importância das línguas para o Reino Unido tendo em consideração 10 indicadores:

- Exportações do Reino Unido;
- Necessidades linguísticas (das empresas) face aos seus negócios;
- Prioridades Comerciais (futuras) para o Governo;
- Mercados emergentes com mais crescimento;
- Prioridades Diplomáticas e de Segurança;
- Interesses Públicos na Língua (as mais solicitadas);
- Destinos preferidos pelos seus Cidadãos no Estrangeiro;
- Prioridades do Governo na Estratégia Internacional face à Educação;
- Níveis de Excelência em Inglês nos outros países;
- Prevalência das diferentes Línguas na Internet.

Utilizando estes dez indicadores, as “Dez Línguas de Futuro” para o Reino Unido são as seguintes: Mandarim, Espanhol, Árabe, Francês, Alemão, Português, Italiano, Russo, Turco e Japonês.

Em 2013 a língua portuguesa ocupava a 5.^a posição passando para 8.^o lugar em 2017.

4. Notas finais

A língua portuguesa ocupa já uma posição significativa no “clube das grandes línguas” mundiais devido ao elevado número de falantes, (cerca de 260 milhões), por ser língua oficial em 9 países e uma região administrativa (Macau), distribuídos pelos 4 continentes, e pelo enorme potencial económico que esses países possuem, nomeadamente em recursos naturais terrestres e marinhos.

O aumento considerável do seu peso e valor mundial neste século advém do enorme crescimento esperado para os seus falantes em África. No entanto, esse valor só será consolidado se os países da CPLP tiverem sucesso nos seus modelos de governança, permitindo uma melhoria substancial das condições económicas, de saúde e de educação, das suas populações. E é aqui, e na definição de uma política de língua comum da CPLP, dotada de recursos económicos substanciais, que reside a possibilidade da língua portuguesa se afirmar como uma das cinco línguas mundiais mais relevantes do século XXI.

5. Notas e Referências

⁽¹⁾ Para o caso português, ver:

Augusto Mateus e Associados (2013) - *A Cultura e a Criatividade na Internacionalização da Economia Portuguesa*, Secretaria de Estado da Cultura e da mesma entidade - O Sector Cultural e Criativo (2010) Ministério da Cultura.

Para o caso Brasileiro, ver:

Firjan-Senai (2019) *Mapeamento da Indústria Criativa no Brasil*.

⁽²⁾ Sobre a importância da Língua a nível económico e internacionalização, para o caso do português, ver:

Reto, L. (Coord.) (2012). *Potencial Económico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Leya.

Para o caso do espanhol, ver:

- Delgado, J., Alonso, J. & Jimenez, J. (2016). *Lengua, Empresa y Mercado? Ha ayudado el Español a la Internacionalizacion?* Fundacion Telefónica. España.
- Board, K. & Tinsley, T. (2013). *Languages for the Future*. Londres British Council
- Calvet, Le J. (2002). *Le Marché aux Langues. Les effets Linguistiques de la Mondialisation*. Paris: Ed. Plon.
- Fourcher, M. (2013). *Atlas da Influência Francesa no Século XXI*. Paris: Institute Français.
- Marschak, J. (1965). Economics of Language. *Behavioral Science*. 10, 135 - 40.
- Nye, J. (2004). *Soft Power: The Means To Success in World Politics*. N.Y: Public Affairs.
- Pinto, P, F. (2010). *Política de Língua*. Lisboa: INCM.
- Reto, L. (Coord.) (2019). *Empregabilidade em África e Competências Linguísticas: O caso da Língua Portuguesa*. Lisboa: Instituto Camões.
- Reto, L., Machado, F. L. & Esperança, J. P. (2018). *Novo Atlas da Língua Portuguesa*. Lisboa, INCM (2.^a ed.).

Comunicações orais

Oral presentations

Voz verbal e clítico *se*: descrição em gramáticas lusobrasileiras do século XIX

Verbal voice and clitic *se*: description in 19th century Luso-brazilian grammars

Sílvia Ribeiro
sribeiro@ua.pt

Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda, Universidade de Aveiro, Portugal
Centro de Línguas, Literaturas e Culturas, Universidade de Aveiro, Portugal

Resumo

Este estudo visa explicitar o modo como a voz verbal é descrita em obras gramaticais lusobrasileiras do século XIX, analisando, na estrutura interna de cada obra, o(s) contexto(s) em que surge a explanação relativa às vozes verbais e identificando as vozes referidas em cada texto. Indicam-se ainda as formas de representação discursiva arroladas por cada autor para as diferentes vozes verbais, conferindo-se especial atenção à referência aos usos de *se*. O estudo ancora-se na análise de seis gramáticas, publicadas em Portugal e no Brasil entre 1806 e 1884: Moraes e Silva (1806), Soares Barboza (1830), Sotero dos Reis (1866), Grivet (1881), Silva Dias (1884) e Ribeiro (1891). A análise efetuada deixa perceber que a descrição das vozes verbais e dos seus modos de representação discursiva ocorre predominantemente no âmbito da Etimologia, especificamente na secção dedicada aos verbos. À medida que o século avança, os autores dedicam mais atenção a este tópico, que passa a ser também abordado na parte da Sintaxe. O clítico *se* é associado, em todas as obras, à expressão da voz passiva, sendo também, nas obras da segunda metade do século, referido no âmbito das estruturas impessoais.

Palavras-Chave: tradição gramatical lusobrasileira, voz verbal, clítico *se*.

Abstract

This study aims to explain how the verbal voice is described in 19th century Luso-Brazilian grammatical works, analyzing, in the internal structure of each work, the context(s) in which the explanation concerning verbal voices appears, and identifying the voices referred to in each text. We also indicate the forms of discursive representation listed by each author for the different verbal voices, giving special attention to the reference to the uses of the clitic *se*. The study is based on the analysis of six grammars published in Portugal and Brazil between 1806 and 1884: Moraes e Silva (1806), Soares Barboza (1830), Sotero dos Reis (1866), Grivet (1881), Silva Dias (1884) and Ribeiro (1891). The analysis carried out shows that the description of the verbal voices and their modes of discursive representation occurs dominantly in the context of Etymology, specifically in the section dedicated to verbs. As the century progresses, the authors devote more attention to this topic, which is also covered in the Syntax section. The clitic *se* is associated, in all works, with the expression of the passive voice, being also, in the works of the second half of the century, referred to in the context of impersonal structures.

Keywords: Luso-Brazilian grammatical tradition, verbal voice, clitic *se*.

1. Introdução

Atualmente, são muitas e muito diversificadas as propostas de análise da categoria “voz” (Kulikov, 2011: 369), estando o seu estudo relacionado com questões frequentemente abordadas no âmbito dos estudos linguísticos, como as alternâncias argumentais ou, especificamente nas línguas românicas, o uso do clítico *se*.

Na tradição gramatical lusobrasileira, o termo voz é usado para dar conta das diferentes formas de representar o facto expresso pelo verbo, refletindo-se, na gramática normativa atual, na identificação de três vozes: ativa (facto praticado pelo sujeito), passiva (facto sofrido pelo sujeito) e reflexiva (facto praticado e sofrido pelo sujeito) (Cunha & Cintra, 1992: 382).

O estudo que se apresenta neste trabalho, assente na análise de seis gramáticas publicadas em Portugal e no Brasil durante o século XIX (Moraes e Silva, 1806; Soares Barboza (1830), Sotero dos Reis (1866), Grivet (1881), Silva Dias (1884) e Ribeiro (1891)), visa (i) dar a conhecer o modo como nelas se apresenta o conceito de voz verbal, (ii) identificar as vozes listadas por cada autor e (iii) comparar as informações arroladas em cada obra relativamente à formação das diferentes vozes. Interessa, ainda, perceber se os autores em causa incluem nas suas explicitações os usos de *se*. Estas obras foram selecionadas não apenas por recobrirem a quase totalidade do século, mas, sobretudo, pela aceitação e difusão que tiveram na época de publicação e pela influência nos estudos linguísticos posteriores, sendo representativas do(s) pensamento(s) gramatical(ais) lusobrasileiro(s) desta centúria.

Na realidade, este século é bastante profícuo no que concerne à publicação de estudos gramaticais, nele se percebendo, sobretudo na segunda metade, a coexistência de dois paradigmas: por um lado, ainda tinham forte aceitação os textos de influência filosófica, por outro, espelhavam-se já nas análises gramaticais propostas as influências do positivismo e do historicismo (Gonçalves, 2018, p. 284).

No texto de Júlio Ribeiro, é evidente a importância que se atribui precisamente ao estudo comparativo dos fenómenos da língua, afirmando o autor, no início de um anexo totalmente dedicado ao “agente indeterminado em românico”, que “os factos de uma língua qualquer só podem ser cabalmente elucidados pelo estudo historico comparativo da grammatica dessa lingua” (Ribeiro, 1891, p. 345). Esta opção pela abordagem singular deste tema, em anexo próprio, indicia a importância que o mesmo já tinha na altura, antevendo a polémica que, alguns anos mais tarde, já no início do século XX, se viria a estabelecer em torno de alguns usos de *se* e que se refletiria em textos como o de Rodrigues (1914). Nas secções seguintes, procuraremos perceber de que modo os textos selecionados para este estudo anunciam ou não esta progressiva atenção dedicada às estruturas de *se* e, de forma mais ampla, às diferentes vozes verbais.

2. As gramáticas lusobrasileiras do século XIX: apresentação do *corpus* em análise

Neste trabalho estudam-se, como acima se referiu, seis gramáticas publicadas em Portugal e no Brasil durante o século XIX, conforme se visualiza na Tabela 1 (entre parênteses indica-se a edição usada).

Tabela 1: Gramáticas em análise

Autor	Data de publicação	Título	País de publicação
Morais e Silva	1806 (1. ^a)	Epítome da Grammatica da Lingua Portugueza	Portugal
Soares Barboza	1830 (2. ^a)	Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza	Portugal
Sotero dos Reis	1866 (1. ^a)	Grammatica Portugueza	Brasil
Grivet	1881 (1. ^a)	Nova Grammatica Analytica da Lingua Portugueza	Brasil
Silva Dias	1884 (6. ^a)	Grammatica Portugueza Elementar	Portugal
Júlio Ribeiro	1891 (3. ^a)	Grammatica Portugueza	Brasil

Apesar de Moraes e Silva ter passado grande parte da sua vida na Europa e de a *Epítome* ter sido publicada em Lisboa, como refere Cavalieri (2006, p. 538), a “Epítome de Moraes e Silva, por mais de um motivo, deve figurar entre os textos fundadores dos estudos linguísticos no Brasil, seja em face de seu valor documental, seja devido ao próprio conteúdo da obra e sua projeção no cenário acadêmico do seu tempo”.

Ainda que muito influenciada pelas perspectivas de análise linguística próprias do século XVIII, a *Epítome*, e ainda de acordo com Cavalieri (2006, p. 539), “inaugura um período importante no quadro da periodização dos nossos estudos linguísticos, a que denominamos *período racionalista* (destaque do autor)”. Trata-se, portanto, de um texto incontornável para o conhecimento do pensamento gramatical lusobrasileiro do século XIX, sobretudo por espelhar, precisamente, a transição entre os dois séculos.

Precisamente em contraponto com as posições mais comuns na época, que acordavam preferência a uma organização dos conteúdos gramaticais em Etimologia, Sintaxe, Ortografia e Prosódia, Moraes e Silva optou por uma divisão dicotômica da sua obra, organizando-a em dois livros apenas (*Livro I – Das palavras por si sós, ou partes da sentença* e *Livro II – Da composição das partes da sentença entre si, ou syntaxe*), conferindo, assim, maior importância à Morfologia e à Sintaxe (Cavalieri, 2006, p. 542).

Já a obra de Soares Barboza é apresentada por Coelho e Kemmler (2017, p. 10) como “uma obra de charneira entre as gramáticas portuguesas de cariz mais “tradicional” e as obras com influências das várias correntes da *Grammaire générale* francesa durante o período anterior à introdução do método histórico-comparativo na linguística portuguesa a partir de 1868”. Na realidade, e apesar de a primeira edição ser datada de 1822, numa publicação da Academia das Ciências de Lisboa, a obra parece remontar ao início do século XIX, sendo, portanto, praticamente contemporânea da obra de Moraes e Silva. Soares Barboza, porém, organiza a sua publicação em quatro livros: *I – da Orthoepia, II – Da orthographia, ou boa Escripura da Lingua Portugueza, III – Da Etymologia, ou partes da oração portugueza e IV – Da Syntaxe e construcção*.

A *Grammatica Portugueza*, de Sotero dos Reis, publicada em 1866, no Maranhão, assim como a *Nova Grammatica analytica da lingua portugueza*, de Charles Grivet, refletem o pensamento dos autores do “grupo maranhense”, representantes por excelência do

período racionalista da gramaticografia brasileira, em cujos textos continuam a ser visíveis as influências próximas da *Grammaire de Port Royal* (Cavalieri, 2001, p. 58).

Estas duas obras apresentam uma organização relativamente próxima. Em Sotero dos Reis, os conteúdos são distribuídos em quatro áreas (*Etimologia, Sintaxe, Ortografia e Prosódia*), ao passo que na obra de Grivet existem cinco partes (*Lexicologia (natureza e formas das palavras), Analyse (relações que entre elas ocorrem), Orthographia (determina o modo mais acertado de as escrever), Prosódia (pronúncia métrica das palavras) e Ponctuação*).

Embora publicadas em lados opostos do Atlântico, as obras de Júlio Ribeiro e de Silva Dias partilham o facto de se instituírem como pontos de divergência relativamente aos trabalhos previamente publicados, como se verifica pelas palavras de Adolpho Coelho, ao referir:

é certo que esses dois auctores averiguaram muitos factos da língua de modo mais completo que seus predecessores e que o primeiro apresentou pela primeira vez entre nós modos de ver que se oppunham á velha rotina em que se immobilisara o ensino grammatical e contribuiu sobretudo para a organização da syntaxe (Coelho, 1891, p. V-VI, citado por Gonçalves, 2012, p. 4).

No lado brasileiro, a obra de Júlio Ribeiro é percecionada como “o primeiro texto brasileiro em que se interpretaram as novas tendências” (Cavalieri, 2001, p. 60), papel que, em Portugal, é atribuído à produção gramatical de Silva Dias, “já que a introdução, entre nós, da “gramática prática científica (Boléo 1948: 651), deve-se a Epifânio Silva Dias” (Gonçalves, 2012, p. 2). Ambas as obras propõem uma divisão tripartida dos conteúdos abordados. Em Silva Dias, encontramos *Parte primeira – Fonologia, Parte segunda – Morfologia* e *Parte terceira – Syntaxe*. Em Júlio Ribeiro, a parte primeira é dedicada à *Lexeologia* e a segunda à *Syntaxe*.

3. A voz verbal nas gramáticas em estudo

Considerando as reflexões da secção anterior, compreendemos que as obras integradas no *corpus* em análise se associam a períodos que, embora cronologicamente contíguos, revelam influências doutrinárias e teórico-metodológicas diferentes. Por isso, e porque o contexto de explanação dos conceitos de voz verbal nestes estudos diverge, apresentaremos, de seguida, um panorama global da localização das explanações associadas à voz verbal nestes estudos. Na Tabela 2, assinalam-se a negrito os contextos de explanação dos conceitos em estudo.

Tabela 2: Contexto de apresentação das informações relativas à voz verbal (ou ao uso de *se*) na estrutura interna das gramáticas em análise

Autor	Contexto de apresentação das informações
Morais e Silva	Livro I – Das palavras por si sós, ou partes da sentença Capítulo V: do verbo Livro II – Da composição das partes da sentença entre si, ou syntaxe
Soares Barboza	Livro I – da Orthoepia Livro II – da Orthographia, ou boa Escripura da Língua Portuguesa Livro III – da Etymologia, ou partes da oração portuguez Capítulo IV: do verbo Livro IV – da Syntaxe e construção
Sotero dos Reis	Etimologia Capítulo do verbo Syntaxe Conversão grammatical Orthographia Prosodia
Grivet	1.ª parte – Lexicologia – natureza e formas da palavra Capítulo do verbo 2.ª parte – Analyse – relações que entre elas ocorrem 3.ª parte – Orthographia – determina o modo mais acertado de as escrever 4.ª parte – Prosódia – pronúncia métrica das palavras 5.ª parte – Ponctuação
Silva Dias	Parte primeira – Fonologia Parte segunda – Morfologia Capítulo V – do verbo Parte terceira – Syntaxe Cap. III – das particularidades de syntaxe relativas a diversas partes do discurso
Júlio Ribeiro	Parte primeira – Lexeologia Livro primeiro – elementos materiaes das palavras Livro segundo – elementos morphicos das palavras Parte segunda - Syntaxe Livro primeiro – syntaxe lexica Livro segundo – syntaxe logica Livro terceiro – regras de syntaxe Capítulo V – verbo Annexos O Agente indeterminado em românico

Constatou-se uma situação de relativo equilíbrio no que concerne à distribuição das informações referentes à voz verbal. Assim, em três obras, estas informações surgem na parte relativa à *Etimologia*, mais especificamente na secção sobre o verbo. Esta opção encontra-se nas obras de Moraes e Silva, Soares Barboza e Grivet. Nas obras de Sotero dos Reis e Silva Dias, estes apontamentos surgem tanto na parte da *Etimologia* (uma vez mais na secção dedicada ao verbo) quanto na da *Syntaxe* (na secção da *Conversão Gramatical*, em Sotero dos Reis, e na das *Particularidades de syntaxe relativas a algumas partes do discurso*, na de Silva Dias). Já na obra de Júlio Ribeiro, as informações associadas à voz verbal ocorrem exclusivamente na parte da *Syntaxe*, nomeadamente nos livros sobre regras de syntaxe e sobre o verbo. Este autor inclui ainda, em anexo, uma extensa reflexão em que aborda com detalhe o uso de *se*. A Tabela 3 sumaria esta distribuição.

Tabela 3: Localização das informações relativas a voz verbal: tendências identificadas

Etimologia (capítulo dedicado ao verbo)	Etimologia e Sintaxe	Sintaxe e Anexo próprio
Morais e Silva Soares Barbosa Grivet	Sotero dos Reis Silva Dias	Júlio Ribeiro

Relativamente ao modo como os autores apresentam a noção de voz verbal, apenas um autor – Soares Barboza – explicita de forma clara e direta aquilo que entende por voz verbal: “vozes, ou maneiras, pelas quaes sua acção póde ser exercitada” (Barboza, 1830, p. 241).

Também de relevo é o facto de não haver coincidência, entre estes seis autores, no que concerne ao número de vozes referidas nos respetivos textos. Vejamos como, em cada um dos textos em análise, se apresentam as diferentes vozes verbais.

Morais e Silva (1806) não explicita quantas vozes existem em Português, nem quais são. Porém, ao esclarecer o que são verbos passivos, reflexos e recíprocos, o autor recorre a estratégias de explicação que se aproximam das que vulgarmente se usam para apresentar as diferentes vozes. Diz o autor, sobre os verbos passivos: “Os latinos têm verbos derivados dos activos, nos quaes se affirma, que o sujeito é paciente da acção do verbo activo [...]: áquelles verbos chamão-lhes verbos passivos; nós não temos verbos passivos” (Silva, 1806, p. 56). Já a respeito dos reflexos e recíprocos, Moraes e Silva afirma:

Quando o sujeito faz a acção em si mesmo [...] dizem os grammaticos, que estes verbos são reflexos. Se os sujeitos são reciprocamente agentes e pacientes [...] chamão-lhe verbos reciprocos: mas estes verbos são os mesmos na figura, e no sentido, que quando tem agentes e pacientes diversos. Outras linguas tem propriamente (isto é, em sentido e em figura) verbos medios, dobradamente activos, de que nos carecemos: os reflexos, ou pronominaes, e os reciprocos são activos puros, usados com sujeitos, e pacientes identicos (Silva, 1806, p. 58).

Na realidade, e apesar de tal não ser afirmado de forma explícita no texto, percebe-se que o autor assume que as vozes verbais correspondem, tal como se afirma em Soares Barboza, a diferentes modos de se realizar/exercitar uma ação. Moraes e Silva afirma a inexistência, em Português, de verbos passivos e de verbos médios e esclarece que os reflexos e recíprocos são os mesmos verbos ativos, mas com sujeitos e pacientes idênticos.

Soares Barboza, ancorando-se na proposta de definição de voz que acima se referiu, distingue voz ativa, passiva e média precisamente tendo em consideração o modo como a ação é realizada/recebida:

Pois ou o sujeito da oração produz huma acção, que outro recebe; e este modo de a exercitar se chama voz activa [...]; ou o sujeito da oração recebe huma acção, que outro produz, e he voz passiva [...] ou em fim o sujeito, que produz a acção, a recebe também em si; e he voz media, ou reflexa [...] (Barboza, 1830, p. 241).

A respeito do modo como se expressam estas três vozes, esclarece Barboza que “[...] se não tem verbos passivos [a língua portuguesa], nem por isso deixa de ter voz passiva, isto he, huma fôrma de expressão, que o verbo adjectivo toma para indicar, que o sujeito da oração não he ja o agente, como na voz activa, mas o paciente da Acção” (Barboza, 1830, p. 254). Ou seja, fica clara, nas palavras de Barboza, a inexistência, em Português, de verbos propriamente passivos, assim como de verbos médios. Tal não invalida, porém, a existência de voz passiva e de voz média.

Entre os modos de exercitar a acção do verbo, ou produzindo-a em outro, ou recebendo-a produzida por elle, tem o meio, o produzil-a, e recebel-a em si mesmo. [...]. Esta he a Voz media, para a qual os Gregos tinham huma forma e terminação propria e diferente da activa, e passiva em alguns tempos. Os Latinos não tinham para isto fórma alguma especial, nem também nós (Barboza, 1830, p. 257).

Também Sotero dos Reis sublinha a inexistência, em Português, de verbos puramente passivos, explicando o autor que “o verbo attributivo está sempre na forma de verbo activo, porque a lingua portugueza não tem forma de verbo passivo” (Reis, 1866, pp. 95-96). Este autor assume também a existência de voz média, conferindo-lhe uma secção específica (Reis, 1866, pp. 110-111), na qual explica que “a voz media ou reflexa é uma especie de voz entre a voz activa e a passiva. Diz-se que o verbo attributivo está na voz media ou reflexa, quando é simplesmente reflexo, ou reflexo pronominal” (Reis, 1866, pp. 110-111).

No texto de Grivet, não se identificam vozes propriamente ditas, explicando-se apenas, a respeito dos “verbos elementares”, ou seja, daqueles que “no decurso da conjugação, têm tempos simples e tempos compostos” (Grivet, 1881, p. 20), que estes “subdividem-se em activos, neutros, pronominaes e impessoaes” (Grivet, 1881, p. 21). Já os verbos combinados (isto é, aqueles que só têm tempos compostos) “subdividem-se em passivos, prepositivos e gerundiais” (Grivet, 1881, p. 23). De acordo com este autor, os verbos passivos chamam-se assim “porque o facto por elles enunciado apresenta-se, não como perpetrado pelo sujeito, e sim como recahindo nelle” (Grivet, 1881, p. 24).

Na *Grammatica Portugueza Elementar*, de Silva Dias, não se explica o que se entende por voz verbal, mas, ao descrever o verbo, o autor integra uma secção a que dá precisamente o título de “vozes” (Dias, 1884, pp. 37-38). Neste contexto, o autor menciona apenas a existência de voz activa e de voz passiva, referindo que “um verbo transitivo póde representar a acção de dois modos: ou como praticada por uma pessoa ou cousa, [...] ou como padecida [...]” (Dias, 1884, p. 38). Não há referência explícita à voz média, mas a explicação fornecida para justificar o emprego do pronome reflexo aproxima-se de definições de voz média usadas noutros textos: “[...] pronome reflexo, que se emprega quando se exprime que a acção se exercita na mesma pessoa ou cousa que a pratica [...]” (Dias, 1884, pp. 29-30).

Na obra de Júlio Ribeiro, também não se explicita o que é a voz verbal. Identificam-se duas vozes, activa e passiva, explicando-se que os verbos “estão na voz activa quando a acção transitiva que representam é exercida pelo sujeito da oração; estão na voz passiva quando, pelo contrário, tal acção é exercida sobre esse sujeito” (Ribeiro, 1891, p. 74), acrescentando-se, como outros autores também tinham feito antes, que “o Portuguez não tem fórma especial para a voz passiva [...]” (Ribeiro, 1891, p. 270).

Em suma, e como referimos antes, apenas um autor – Soares Barboza – explica o que entende por voz verbal. Em dois dos textos analisados, não são identificadas vozes (Moraes e Silva e Grivet), referindo-se apenas a existência de verbos activos, passivos e reflexos ou pronominais. Nos restantes quatro textos analisados existem menções explícitas às diferentes vozes. Em Júlio Ribeiro e em Silva Dias apenas há referência clara a vozes activa e passiva; em Soares Barboza e Sotero dos Reis identificam-se explicitamente três vozes: activa, passiva e reflexa. A Tabela 4 compila estas informações.

Tabela 4: Síntese do modo como, nos diferentes textos analisados, se explicitam e identificam as vozes verbais

Autor	Definição de voz verbal	Identificação de diferentes vozes verbais	Classificação de verbos
Morais e Silva	Não	Não	Sim: activos, passivos, reflexos e recíprocos
Soares Barboza	Sim	Sim: activa, passiva, média ou reflexa	
Sotero dos Reis	Não	Sim: activa, passiva e reflexa	
Grivet	Não	Não	Sim: activos, passivos, pronominaes
Silva Dias	Não	Sim: activa e passiva	
Júlio Ribeiro	Não	Sim: passiva e activa	

3.1. Representação discursiva das vozes verbais

Depois de analisarmos o modo como os vários autores apresentam as vozes verbais, detemo-nos, agora, nas informações que cada obra analisada fornece relativamente à respetiva representação discursiva. Neste contexto, e sempre que tais conteúdos surgem nas obras em análise, faz-se também menção às referências ao uso de *se*.

Assim, no texto de Moraes e Silva, encontra-se informação referente à formação da voz passiva perifrástica e da passiva de *se*. Diz o autor, para esclarecer o modo como, em Português, se contorna a inexistência de verbos propriamente passivos:

A falta, que temos de verbos passivos, supera-se de dois modos:

- usando dos verbos ser e estar com os participios passivos [...]
- o 2.º modo de suprir a falta dos verbos passivos é ajuntar o caso *se* aos sujeitos da terceira pessoa, que não podem fazer a acção em si mesmos [...] Em taes casos será equivoco apassivar os verbos, quando o sujeito pode fazer a acção em si mesmo (Moraes e Silva, 1806, p. 58).

Na obra de Soares Barboza, encontramos informações relativas à manifestação discursiva da voz passiva, perifrástica e de *se*. Sobre a passiva perifrástica, afirma este autor: “assim para conjugar qualquer verbo adjectivo em sua voz passiva, não he preciso mais do que ajuntar estes participios passivos no genero, e numero competente a todos os modos, tempos, numeros, e pessoas do verbo substantivo e seus auxiliares [...]” (Barboza, 1830, p. 255). Já a respeito da passiva de *se*, Barboza adianta

Além desta passiva ordinaria e geral feita do verbo substantivo e seus auxiliares com os participios perfeitos passivos, ha outro modo particular mais breve de formar a voz passiva das terceiras pessoas principalmente, quando os sujeitos das Linguagens são cousas inanimadas; que é ajuntar o recíproco *se* às terceiras pessoas tanto do singular como do plural do verbo adjectivo deste modo: *Neste paiz estima-se a virtude*, e premea-se *o merecimento* [...]” (Barboza, 1830, p. 256, destacados do autor).

Para Barboza, pois, “os nossos verbos reflexos tem igualmente esta significação passiva nas terceiras pessoas de hum e outro numero, quando o sujeito do verbo he hum nome de couzas inanimadas [...]” (Barboza, 1830, p. 260).

No texto de Sotero dos Reis, encontram-se informações referentes à formação das passivas perifrásticas e de *se*. Explica o autor:

forma-se a voz passiva do verbo *transitivo*, juntando-se, como nas línguas suas análogas, ao verbo substantivo o particípio pretérito do verbo atributivo [...] (Reis, 1866, p. 96)

Ha ainda na lingua portugueza outra forma de apassivar o verbo *transitivo* nas terceiras pessoas do singular e do plural, dando-lhe por complemento directo aparente o pronome, *se*, quando o sujeito da proposição é cousa, e não pessoa propriamente dita [...]” (Reis, 1866, p. 104, destacado do autor)

Neste texto, há também informações referentes à formação de construções impessoais com *se*:

Chama-se *unipessoal* o verbo que só tem a terceira pessoa do singular. O verbo atributivo pode ser *unipessoal de duas maneiras*, ou em forma activa, como, *chove, venta, troveja, gea*, ou *em forma apassivada*, como *vive-se, falla-se, canta-se, come-se*. O primeiro é o verbo *unipessoal* propriamente dito: o segundo, o verbo pessoal convertido em impessoal” (Reis, 1866, p. 118, sublinhado nosso).

Na *Nova Gramática Analytica da Língua Portuguesa*, de Grivet, também se fornecem informações sobre a formação da voz passiva perifrástica, afirmando o autor que “os verbos passivos ficão constituídos pela reunião de um dos dous auxiliares SER ou ESTAR com o particípio variável de um verbo activo” (Grivet, 1881, p. 24, destacado do autor). Este estudioso esclarece ainda que, havendo alguns inconvenientes no uso da passiva perifrástica, tem a língua outra forma de expressar os mesmos pontos de vista:

dous inconvenientes contribuem a tornar pouco azado o emprego frequente dos verbos passivos: o estiramento da locução que os constitue e, por isso mesmo, maior dificuldade no assento da sua concordância com o sujeito. Proveiu a isso de remedio a faculdade de, na maior parte dos casos, serem convertiveis em pronominaes. (Grivet, 1881, pp. 430-431)

Grivet refere que o *se* usado nestes “pronominaes substitutivos de passivos” não é mais que um vocábulo expletivo:

mas o que vem ahi a ser analyticamente o pronome pessoal *se*? [...] a indicação concisa de que “sabe-se” está em lugar de “é sabido”; ou, em absoluto, de que o impessoal pronominal substitue a um impessoal passivo, e é tudo. [...] Póde considerar-se também, syntacticamente, como um complemento directo, porém tão ficticio como o é, na qualidade de sujeito, o *il francez* junto aos verbos impessoaes. Pois, não obstante serem pronomes, nem um, nem outro tem referencia a substantivo algum; e portanto não são nada – senão vocábulos expletivos. (Grivet, 1881, pp. 432-433).

Na obra analisada de Silva Dias, é explanada a formação da voz passiva perifrástica, afirmando o autor que “[...] as vozes passivas dos verbos são formadas pelos tempos do verbo irregular *ser* acompanhados do particípio passivo do verbo de que se trata [...]” (Dias, 1884, p. 51). Também se esclarece que “a conjugação reflexa (na terceira pessoa) serve outrossim de voz passiva, quando não se nomeia o agente, v.g. *desarmão-se as tendas* = *são desarmadas as tendas*”, acrescentando-se que “as passivas assim formadas podem empregar-se quando o sujeito é ser inanimado, e ainda quando é ser animado, se não resultar ambiguidade” (Dias, 1884, p. 111).

Este autor explica ainda que o Português permite a utilização de verbos intransitivos com forma reflexa, sendo estas estruturas exemplos de orações impessoais:

aos verbos intransitivos, e também aos transitivos tomados intransitivamente (isto é, sem referência a complemento objectivo algum determinado), póde-se dar, no singular, a forma reflexa empregada como voz passiva, para deste modo deixar totalmente

indeterminada a pessoa que pratica a acção ou que tem a qualidade ou o estado significados pelo verbo, v.g. *Combate-se; É-se douto à força de estudo...* Consequentemente os verbos assim empregados não têm sujeito e a oração a que pertencem, é impessoal (Dias, 1884, p. 111).

Também Júlio Ribeiro fornece informações a respeito da formação das passivas perifrásticas e de *se*:

o Portuguez não tem fôrma especial para a voz passiva: suppre-se esta falta com tempos do verbo ser e particípios aoristos [...] (Ribeiro, 1891, p. 270).

Nas phrases de sentido geral, quando não é necessário pôr claro o agente, apassivam-se verbos nas terceiras pessoas do singular e do plural por meio do pronome *se*, considerado então como **mera partícula apassivadora**, ex.: *queima-se o campo; concertam-se relógios*. (Ribeiro, 1891, p. 270, destacado do autor).

De acordo com este autor, a língua portuguesa permite a **indeterminação do agente** de um verbo, tanto em orações com verbos transitivos, quanto em orações com verbos intransitivos, juntando-se a uns e a outros o pronome *se*, considerado mera partícula apassivadora:

indica-se também nas línguas românicas a indeterminação do agente de um verbo, unindo-se a esse o pronome reflexivo *se* considerado como mera partícula apassivadora. Neste uso, [...] cumpre distinguir dous casos:

Expressão impessoal

A) Com verbos transitivos

Português: *Diz-se. Crê-se. Sabe-se.*

B) Com verbos intransitivos

Português: *Vai-se. Vem-se. Vive-se.*

fica, pois, demonstrado que as formas românicas construídas com *se*, bem como as formas latinas passivas, servem para exprimir a acção sem trazer a lume o agente (Ribeiro, 1891, p. 347-349).

4. Considerações finais

Nestes seis textos analisados, há opções bastante diversas no que concerne ao detalhe associado à explicitação das vozes verbais. Verificou-se que, com o decorrer do século, a localização destas informações tem tendência a migrar dos capítulos dedicados à Lexicologia/Etimologia, para os capítulos da Sintaxe, o que, por um lado, corrobora a importância que, progressivamente, foi sendo atribuída à descrição sintática e, por outro, enfatiza o carácter interfácico da voz verbal e a necessária convergência de múltiplas perspectivas para a sua descrição.

O estudo permitiu perceber que os autores seleccionados não são unânimes no que concerne ao número de vozes verbais referidas nos seus textos. Há coincidência na afirmação da existência das vozes ativa e passiva, havendo, porém, algum desacordo no que concerne à voz média (também apelidada de voz reflexa).

Em todos os textos analisados, encontrou-se indicação do modo como se formam as estruturas passivas perifrásticas e as passivas de *se*. Claramente, a passiva de *se* é percebida pelos autores em causa como uma estratégia secundária ou alternativa, sublinhando vários autores que deve ser usada apenas quando o sujeito em questão se refere a “coisas inanimadas”. As construções de *se* correspondentes às estruturas que hoje

são assumidas como estruturas de *se* nominativo (Brito, Duarte e Matos, 2003, pp. 836-837) são abordadas apenas por alguns autores, já mais adiantado o século, sendo-lhe conferido especial enfoque por Júlio Ribeiro, no anexo dedicado ao “Agente indeterminado em Românico”. Antecipando a flutuação terminológica que persiste até hoje, ao *se* usado nestas construções são atribuídas diversas designações (ex.: vocábulo expletivo (Grivet, 1881), mera partícula apassivadora (Ribeiro, 1881).

Embora permita conhecer de modo mais detalhado o pensamento de grandes gramáticos lusobrasileiros do século XIX a respeito da voz verbal e do uso de *se*, o presente estudo beneficiará com o trabalho, já em curso, de análise de outros textos publicados à época, permitindo, assim, o alargamento e o maior sustento da reflexão levada a cabo.

5. Referências

- Barboza, J. (1830). *Grammatica pilosophica da lingua portugueza*. Lisboa: Typ. Da Academia Real das Sciencias, 2.^a ed.
- Brito, A. M., Duarte, I., & Matos, G. (2003). Tipologia e distribuição das expressões nominais. In M. H. Mira Mateus et. al. (Orgs.), *Gramática da língua portuguesa* (pp. 795-867). Lisboa: Editorial Caminho.
- Cavaleri, R. (2001). Uma proposta de periodização dos estudos linguísticos no Brasil. *Alfa*, 45, 49-69.
- Cavaleri, R. (2006). Antônio de Moraes e Silva e os estudos gramaticais do século XVIII. In W. Thielemann (org.), *Século das Luzes: Portugal e Espanha, o Brasil e a Região do Rio da Prata* (pp. 537-546). Frankfurt am Main: TFM – Teo Ferrer de Mesquita.
- Coelho, O., & Dana, S. (2014). O Português do Brasil em gramáticas brasileiras do século XIX. *Confluência*, 46, 115-141.
- Coelho, S., & Kemmler, R. (2017). A Grammatica philosophica da lingua portugueza de Jerónimo Soares Barbosa e as suas edições. *Confluência*, 53, 9-34.
- Cunha, C., & Cintra, L. (1992). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições São Sá da Costa, 9.^a ed.
- Dias, A. (1884). *Grammatica portugueza elementar*. Porto: Livraria Escolar de A. Ferreira Machado & Ca, 6.^a ed.
- Gonçalves, M. (2012). Gramáticas do português na transição do século XIX para o século XX: a gramática científica. In A. M. Cestero Mancera, I. Molina Martos & F. Paredes García (Orgs.), *La lengua lugar de encuentro. Actas del XVI Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina* (pp. 2571-2579). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares. Acedido a 30 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/6410810/Gram%C3%A1ticas_do_portugu%C3%AAs_na_transi%C3%A7%C3%A3o_do_s%C3%A9culo_XIX_para_o_s%C3%A9culo_XX_a_gram%C3%A1tica_cient%C3%ADfica
- Gonçalves, M. (2018). A língua portuguesa e a tríade codificadora. In M. J. F. Silva & T. C. P. R. Miranda (coord.), *Libros relege, volve, lege – O livro antigo na biblioteca do exército* (pp. 278-297). Lisboa: Biblioteca do Exército.
- Grivet, C. (1881). *Nova grammatica analytica da lingua portugueza*. Rio de Janeiro: Typ. De J. Leuzinger e Filhos.
- Kemmler, R. (2013). Para uma melhor compreensão da história da gramática em Portugal: a gramaticografia portuguesa à luz da gramaticografia latinoportuguesa nos séculos XV a XIX. *Veredas*, 19, 145-176.
- Kulikov, L. (2011). Voice Typology. In J. J. Song (ed.), *The Oxford Handbook of Linguistic Typology*. Oxford: Oxford University Press.

- Reis, F. (1866). *Grammatica portugueza*. Maranhão: Typ. B. de Matos.
- Rodrigues, J. M. (1914). Sobre um dos usos do pronome se: as frases do tipo vêse sinais. In *Boletim da Segunda Classe, vol. II da Academia de Ciências de Lisboa* (pp. 3-14). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Silva, A. (1806). *Epitome da grammatica da lingua portugueza*. Lisboa: Off. De Simão Thaddeo Ferreira.
- Ribeiro, J. (1891). *Grammatica portugueza*. S. Paulo: Teixeira e Irmão, Eds, 3.^a ed.

Variantes do objeto direto anafórico em manuais de português brasileiro como L2

Anaphoric Direct Object Realisation in L2 Brazilian Portuguese Textbooks

Miley Antonia Almeida Guimarães
miley@usal.es

Universidad de Salamanca, Espanha

Resumo

Este estudo trata de uma descrição e análise das variantes do objeto direto anafórico de 3.^a pessoa (ODA) presentes nos seguintes manuais didáticos de português brasileiro para estrangeiros: *Bem-Vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação* (Ponce et al., 2017), *Falar, Ler e Escrever Português* (Lima et al., 2017) e *Novo Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros* (Lima et al., vol. 1, 2014; vol. 2, 2014; vol. 3, 2013). Das 799 ocorrências de ODA encontradas nos manuais, a maioria correspondeu à variante clítico acusativo (62,2%), a qual, de acordo com diversos estudos (socio)linguísticos, seria de limitado uso no português brasileiro, estando restrita a contextos mais monitorados de fala e escrita (Duarte, 1989; Corrêa, 1991; Freire, 2000; Bagno, 2000, 2012; Arruda, 2012, entre outros). Com percentual decrescente de ocorrência, seguiram as variantes objeto nulo (26,5%), sintagma nominal anafórico (11%) e pronome lexical *ele* (0,3%). Ressalta-se que todos os manuais didáticos analisados apresentaram as variantes na ordem de ocorrência acima listada, tendo os clíticos acusativos ocorrência superior a 50% em cada um dos manuais e sendo constatada sua presença também em contextos menos monitorados de fala e escrita, o que diverge significativamente da pesquisa brasileira sobre a expressão do ODA. Constata-se, portanto, que os avanços em descrições e análises do português brasileiro no que diz respeito a fenômenos de variação e mudança na expressão de ODA não obtiveram respaldo nos manuais didáticos sob análise, os quais, apesar das suas constantes reedições, continuam subordinados aos preceitos da gramática tradicional em detrimento dos usos reais brasileiros.

Palavras-Chave: manuais didáticos, português brasileiro como L2, objeto direto anafórico de 3.^a pessoa.

Abstract

In this paper, we describe and analyse the representation of the 3rd person anaphoric direct object in the following Brazilian Portuguese as a Second/Foreign Language textbooks: *Bem-Vindo: a língua portuguesa no mundo da comunicação* (Ponce et al., 2017), *Falar, Ler e Escrever Português* (Lima et al., 2017) and *Novo Avenida Brasil: curso básico de português para estrangeiros* (Lima et al., vol. 1, 2014; vol. 2, 2014; vol. 3, 2013). Of the 799 occurrences found in the textbooks, most corresponded to the accusative clitic variant (62.2%), which, according to several (socio) linguistic studies, would be of limited use in Brazilian Portuguese, being restricted to more monitored contexts of speech and writing (Duarte, 1989; Corrêa, 1991; Freire, 2000; Bagno, 2000, 2012; Arruda, 2012, among others). With a decreasing percentage of occurrence, we registered the null object variant (26.5%), the anaphoric nominal phrase variant (11%) and the lexical pronoun variant

(0.3%). It is noteworthy that each of the textbooks had the variants in the frequency order mentioned above, with the accusative clitic variant occupying more than 50% of all the occurrences of the variable; their presence was also found in less monitored contexts of speech and writing, which diverges significantly from Brazilian empirical research on the subject. Therefore, the advances in descriptions and analyses of Brazilian Portuguese regarding variation and change in the expression of the 3rd person anaphoric direct object were not well-supported by the textbooks under analysis here, which, despite their constant re-editions, remain subordinated to the precepts of traditional grammar rather than representing Brazilian linguistic reality.

Keywords: textbooks, L2 Brazilian Portuguese, 3rd person anaphoric direct object.

1. Introdução

Em português brasileiro (PB), são quatro as variantes de objeto direto anafórico de 3.^a pessoa (ODA):

- Clítico acusativo
“Vocês viram o João ontem?” “Não, não *o* vimos.”
- Objeto nulo
“Vocês viram a Solange no restaurante?” “Não, vimos [-] numa loja.”
- Sintagma nominal
“Vocês encontraram o Roberto?” “Sim, finalmente encontramos *o menino*.”
- Pronome *ele*
“Onde você conheceu o Joaquim?” “Eu conheci *ele* na praia.”

O clítico acusativo de 3.^a pessoa é de baixa frequência na modalidade oral do PB (Omena, 1978; Tarallo, 1983; Duarte, 1989; Corrêa, 1991; Cyrino, 1994; Freire, 2000; Bagno, 2000, 2012; Arruda, 2012, entre vários outros). Estaria presente “exclusivamente na atividade linguística dos falantes urbanos mais letrados, esporadicamente na língua falada, mas principalmente *na escrita de gêneros textuais mais monitorados*” (Bagno, 2012, p. 797, grifos do autor). Vale ressaltar ainda que o seu desuso parece ser fenômeno característico da fala de qualquer brasileiro, independentemente de diferenças geográficas ou socioculturais (Castilho, 2010, p. 194). A sua conservação em gêneros mais monitorados, principalmente de escrita, ocorreria pela ação da escolarização (Corrêa, 1991).

O objeto nulo, por sua vez, é de amplo uso em PB, sendo a variante de ODA mais utilizada na modalidade oral — e, cada vez mais, na escrita (Bagno, 2000) —, principalmente quando o referente possui o traço semântico [-animado] (Tarallo, 1983; Galves, 1989; Duarte, 1989).

O pronome *ele* em função de objeto direto, apesar de não aceito pela norma-padrão, estaria já implementado no sistema gramatical do falante nativo de PB, sendo encontrado na fala espontânea de brasileiros plenamente escolarizados, embora não de forma tão extensiva como se dá com o objeto nulo (Duarte, 1989; Bagno, 2000, 2012).

Por fim, tal como ocorre com o objeto nulo, se recorreria à variante sintagma nominal anafórico como uma estratégia para evitar o pedantismo do clítico acusativo de 3.^a pessoa¹ ou o estigma que por vezes recai sobre o uso do pronome *ele* em função de objeto direto.

Observe-se que tais variantes possuem certa complementariedade na sua distribuição. É dado praticamente consensual na literatura sobre o assunto que i) o objeto nulo é favorecido, como anteriormente mencionado, por antecedentes de traço semântico [-animado]; ii) o pronome *ele*, por sua vez, é favorecido por antecedentes com o traço semântico [+animado], e, na fala de pessoas plenamente escolarizadas, estaria mais presente em estruturas mais complexas, nas quais o OD exerce também função de sujeito da minissentença (“Vi *ele* lendo”; “Achei *ela* simpática”), ou junto a imperativos verbais (“Pega *ele*!”) (Duarte, 1989; Bagno, 2000); iii) o clítico acusativo de 3.^a pessoa, nas poucas vezes em que aparece na modalidade oral, estaria presente principalmente enclítico a verbos no infinitivo (Duarte, 1989; Freire, 2000; Bagno, 2000) ou, se em tempo simples do indicativo, proclítico a verbos no presente e passado (Duarte, 1989), vindo a ser um importante concorrente do objeto nulo somente na modalidade escrita mais monitorada (Bagno, 2000, 2012); iv) o SN anafórico seria, por fim, uma estratégia de esquiva ao pronome *ele* ou ao pedantismo do clítico acusativo — especialmente nas construções com gerúndio (Duarte, 1989) —, mas ainda com uma frequência bem aquém da “solução de compromisso” que o objeto nulo representa.

No presente artigo, serão analisados alguns manuais didáticos brasileiros voltados ao ensino de português para estrangeiros, a fim de verificar se respaldam o que tem sido descrito na literatura linguística brasileira sobre a expressão do ODA de 3.^a pessoa. Trata-se dos seguintes manuais: *Novo Avenida Brasil 1* (Lima et al., 2014), *Novo Avenida Brasil 2* (Lima et al., 2014), *Novo Avenida Brasil 3* (Lima et al., 2013), *Bem-Vindo* (Ponce et al., 2017) e *Falar, Ler e Escrever Português* (Lima & Iunes, 2017).

2. Metodologia

Bem-Vindo (BV), *Falar, Ler e Escrever Português* (FLEP) e os três volumes da série *Novo Avenida Brasil* (NAB) possuem ampla distribuição no mercado editorial brasileiro, tendo sido constantemente reeditados e reimpressos. As versões aqui utilizadas são as mais recentes desses manuais: de 2017 no caso de BV e FLEP e, a partir de 2013, no caso da série NAB. Observe-se que, para FLEP, foi utilizada a versão digital (*e-book*), não a impressa, como nos demais manuais.

Cada manual abarca os níveis básico e intermediário, sendo que em NAB, tais níveis estão distribuídos entre os três volumes que compõem a série. Os livros são voltados ao público juvenil e adulto, de qualquer língua materna.

Buscou-se por todas as ocorrências de objeto direto anafórico de 3.^a pessoa (ODA) em cada um dos livros-texto², totalizando 946 páginas analisadas. Levou-se em conta todo o conteúdo escrito e em áudio, a partir da primeira unidade ou lição: enunciados de exercícios/tarefas, exemplos, exercícios, textos e excertos de textos.

¹ De acordo com o estudo de Duarte (1989), na modalidade oral, o clítico acusativo de 3.^a pessoa pode ser avaliado negativamente caso ocorra em estruturas complexas, retome referentes [-animados] ou acompanhe tempo composto ou imperativo. Conforme a autora, nestes contextos o clítico seria considerado “pedante”, “podendo trazer estigma” sobre os que o utilizam (Duarte, 1989, p. 31).

² Nos três volumes da série NAB o livro texto e o de exercícios vêm juntos num mesmo livro. Foram, portanto, analisadas ambas as partes.

As ocorrências foram classificadas em cada uma das quatro variantes de ODA, a saber: i) clítico acusativo de 3.^a pessoa (em todas as suas variantes morfofonológicas: *o(s)*, *a(s)*, *-lo(s)*, *-la(s)*, *-no(s)*, *-na(s)*); ii) objeto nulo, ou seja, a representação foneticamente nula do objeto¹; iii) SN anafórico (incluindo o demonstrativo *isso*) e ix) pronome *ele*.

A partir do levantamento das ocorrências, buscou-se verificar se fatores morfossintáticos (tipo verbal e estrutura da sentença) e semânticos (traço de animacidade) relevantes para o condicionamento de uma ou outra variante tinham respaldo nos manuais, assim como os fatores modalidade (oral ou escrita) e monitoramento ([+monitorado], [-monitorado]).

Para que haja compatibilidade com os estudos linguísticos brasileiros, espera-se:

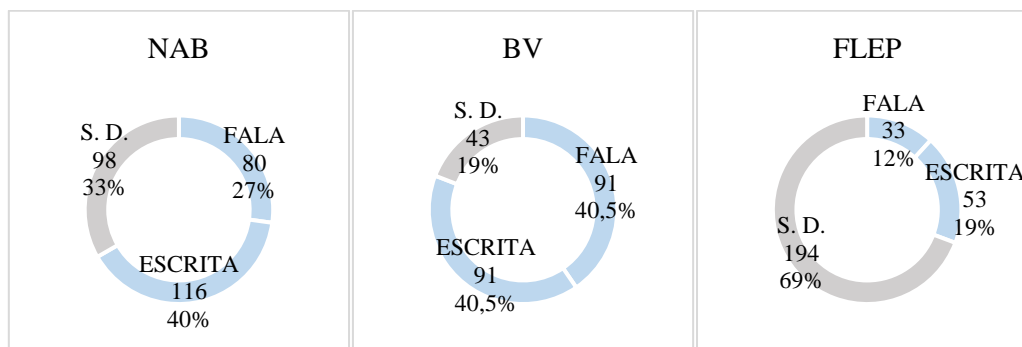
- ocorrência baixa ou inexistente de clíticos acusativos de 3.^a pessoa na modalidade oral e preferência pelo objeto nulo;
- em caso de ocorrência do clítico acusativo de 3.^a pessoa na modalidade oral, que este esteja preferencialmente enclítico a verbos no infinitivo (*-lo(s)*/*-la(s)*) ou, se acompanhando verbos em tempo simples, que esteja proclítico a estes; espera-se ainda que o clítico não esteja presente em gêneros menos monitorados;
- presença do pronome *ele* como uma das variantes de ODA, em conformidade com o gênero textual — com a ressalva de que pode não se restringir a gêneros menos monitorados se a sentença for de estrutura complexa e o referente [+animado];
- expressão do ODA em gêneros menos monitorados de escrita semelhante à sua expressão na modalidade oral;
- uso do SN anafórico como uma segunda “solução de compromisso”, em alternância com o objeto nulo.

3. Resultados

Nesta seção, serão expostos os resultados referentes a cada um dos manuais didáticos sob análise. Vale ressaltar que sentenças isoladas, muitas das quais provenientes de exercícios de preenchimento de lacunas, constituíram um número expressivo do total de ocorrências de ODA de 3.^a pessoa nos manuais (335/799; 42%). Por representar um percentual significativo dos dados, que, no caso de FLEP chega a quase 70% do total de ocorrências, criou-se uma terceira categoria para abarcar tais dados, aqui denominada “sentenças descontextualizadas”. Esta categoria se mostrará relevante na análise, conforme será exposto a seguir.

¹ Foram excluídos os casos de elipses verbais (estruturas em que todos os elementos internos ao SV são apagados), “Você fez a lição ontem?” “Fiz [-]” — contraste-se com “Fiz [-] hoje”, cujo apagamento está claramente restrito ao SN *a lição*.

Gráfico 1: Distribuição das ocorrências nos manuais segundo a modalidade



S.D. = sentenças descontextualizadas

3.1. Série *Novo Avenida Brasil*

Na Tabela 1, encontra-se a distribuição total das variantes de ODA na série NAB, somadas as ocorrências presentes nos três volumes que compõem a série.

Tabela 1: Distribuição total das variantes de ODA de 3.^a pessoa na série NAB

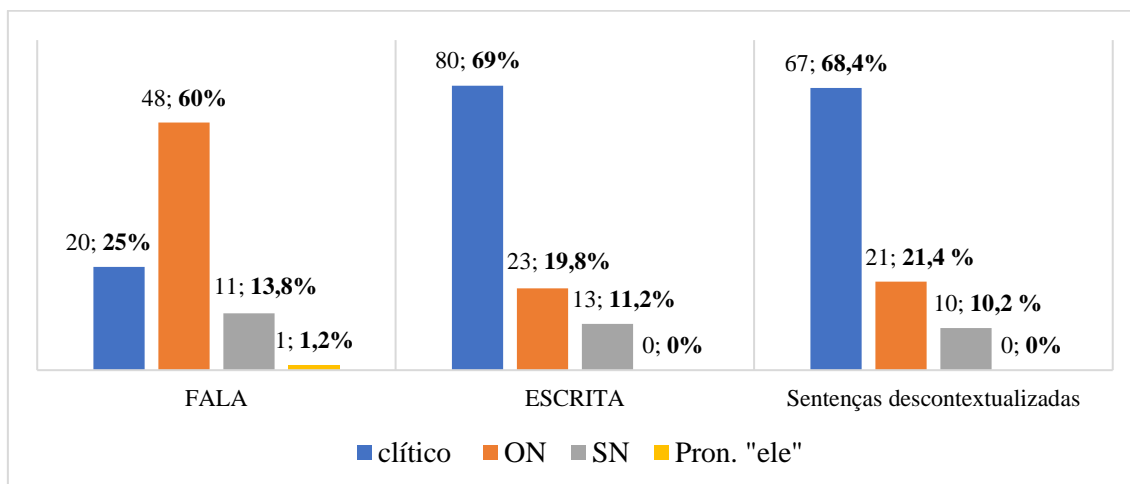
Série NAB	N	%
Clítico	167	56,8
ON	92	31,3
SN anaf.	34	11,6
Pron. <i>ele</i>	1	0,3
Total	294	100

Predominam os clíticos acusativos de 3.^a pessoa, variante utilizada em mais da metade dos casos (167/294; 56,8%). Seguindo os clíticos, encontra-se o objeto nulo (ON), com 31,3% do total de ocorrências (92/294); em seguida, o SN anafórico, com 11,6% (34/294) e, por fim, o pronome *ele*, registrando somente uma ocorrência em toda a série, o que representa 0,3% do total de casos.

Ao serem analisadas as ocorrências por modalidade e monitoramento (Gráfico 2), se nota que, embora haja na modalidade oral maior frequência de objeto nulo (48/80; 60%), há também uma quantidade não desprezível de ocorrências de clíticos acusativos (20/80; 25%), demonstrando já certa incompatibilidade com estudos linguísticos brasileiros¹.

¹ Entre ON, SN anafórico, pronome *ele* e clítico acusativo, este último foi o menos empregado, por exemplo, em estudo de Duarte (1989) e Freire (2000): 4,9% e 3%, respectivamente. Sem incluir o SN anafórico, Bagno (2000) constatou o uso do clítico acusativo de 3.^a pessoa em somente 0,6% dos seus dados de ODA de fala. O objeto nulo, em contraste, teve emprego superior a 50% em todos os estudos supracitados, alcançando 95,8% de ocorrência no estudo de Bagno (2000).

Gráfico 2: Distribuição das variantes de ODA na série NAB segundo a modalidade



Observe-se que o clítico acusativo de 3.^a pessoa foi encontrado na série NAB inclusive em conversas entre amigos e parentes (“fala [-monitorada]”), conforme exemplos a seguir:

- 1)
 - a. — É o seguinte, minha tia Lucinda vai aí pra Brasília amanhã. Você poderia ir buscá-la na rodoviária? [NAB2, p. 30, em áudio]
 - b. — Você não viu? O Hans chegou.
— E daí? Você não *o* convidou para o churrasco? [NAB 2, p. 93, em áudio]
 - c. — Neide, convidei meu amigo Amadeu para jantar. Você se lembra dele, o médico homeopata?
— Ele é homeopata? Não sabia. E eu que *o* recomendei para a Pati. [NAB3, p. 29]
 - d. — Meu Deus, quantos pratos!
— Calma, eu *os* lavo num minuto. [NAB1, p. 93]
 - e. — O que ela disse?
— Ela disse que, na palestra, ela tinha se distraído e tinha pedido sua ajuda, mas você não *a* tinha ajudado. [NAB3, p. 62]

Os clíticos não se restringem à ênclise a infinitivo (1a) ou à próclise a verbo em tempo simples (1b-d), contextos em que costumam ter maior ocorrência registrada de acordo com a literatura sobre o tema, mas ocorrem também acompanhando verbo em tempo composto (1e) — contexto em que não ocorreria o clítico acusativo de 3.^a pessoa segundo dados de fala de Duarte (1989), por exemplo, e que, inclusive, seria tido como de uso “pedante” pelos ouvintes.

O clítico acusativo de 3.^a pessoa é a variante mais frequente na escrita (69%) e em “sentenças descontextualizadas” (68,4%) — estas de distribuição semelhante à modalidade escrita.

Em cartas direcionadas a amigos ou parentes (“escrita [-monitorada]”), pode-se encontrar o uso do clítico quer enclítico a tempo simples (além de próclítico) (2a), quer enclítico a imperativo (2b), contextos incomuns para o seu uso caso a modalidade fosse oral:

- 2)

- a. A praia continua onde você a _____ (deixar). Vejo-a todos os dias quando vou ao escritório. [NAB 2, p. 110]
- b. (...) Mando-lhe estas duas fotos. Examine-as e diga-me se você quer morar numa casa (a da foto) (...) ou num apartamento (indiquei o prédio na foto). [NAB1, p. 88]

Observe-se ainda que (2) possui referentes de traço semântico [-animado] (*praia, fotos*), o que favorecerá o uso do objeto nulo na fala e, por extensão, em gêneros de escrita interseccionados com a oralidade, como cartas, *e-mails* e bilhetes a amigos e parentes; no entanto, opta-se pelo clítico.

Nas três ocorrências de ODA de 3.^a pessoa em sentenças complexas, emprega-se o clítico acusativo. No entanto, por pertencerem a textos formais — portanto, à escrita [+monitorada] —, o seu uso é legítimo. Para além disso, tais ocorrências possuem referentes de traço semântico [+animado], como em (3) abaixo:

3)

Noel de Medeiros Rosa nasceu no Rio de Janeiro, em 1910, filho de comerciante e professora.

(...)

A partir de 1934, lutou contra a tuberculose, doença que *o* fazia deixar o Rio regularmente, à procura de clima mais puro em cidades altas. [NAB3, p. 111]

Quanto ao uso do pronome *ele*, ressent-se de sua escassez. Há somente uma ocorrência:

4)

Aí, você leva *ela* pra sua casa, e o meu tio vai buscá-la às oito horas, tudo bem? [NAB2, p. 30, em áudio]

Trata-se de uma conversa ao telefone entre amigos. É curioso notar que a falante utiliza o pronome *ele* e o clítico acusativo em ênclise a verbo no infinitivo, uma “mescla” que poderia de fato ocorrer numa interação real. O que dificilmente ocorreria em interações reais seria a forte preferência pela variante clítico acusativo em detrimento do pronome *ele* em função de objeto direto, conforme evidenciado nas séries do manual.

3.2. Falar, Ler e Escrever Português

Abaixo, na Tabela 2, apresenta-se a distribuição das variantes de ODA de 3.^a pessoa encontradas em FLEP.

Tabela 2: Distribuição total das variantes de ODA de 3.^a pessoa em FLEP

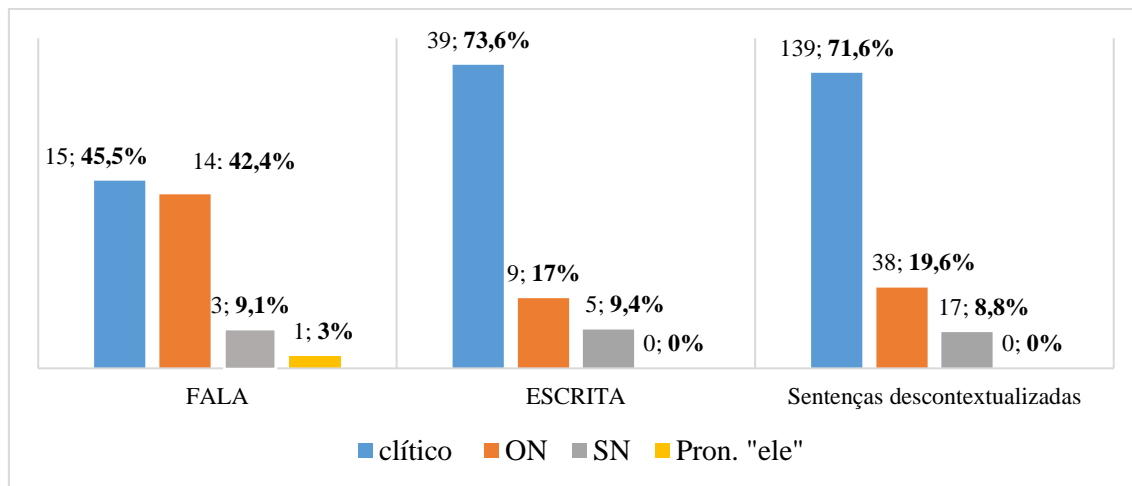
FLEP	N	%
Clítico	193	68,9
ON	61	21,8
SN anaf.	25	8,9
Pron. <i>ele</i>	1	0,4
Total	280	100

Tal como na série NAB, em FLEP há somente uma ocorrência do pronome *ele* em função de ODA (1/280; 0,4%). O clítico acusativo de 3.^a pessoa ocupa o primeiro lugar em número total de ocorrências (193/280; 68,9%), seguido pelo objeto nulo (61/280; 21,8%) e pelo SN anafórico (25/280; 8,9%).

É de se ressaltar que a maior parte das ocorrências de ODA em FLEP provem de sentenças descontextualizadas (194/280). São em quantidade bem inferior as ocorrências em que se pode identificar a modalidade, se oral (33/280) ou escrita (53/280), conforme já ilustrado no Gráfico 1.

Na escrita e nas sentenças descontextualizadas, o clítico prevalece fortemente em relação às demais variantes, correspondendo a mais de 70% das ocorrências. Na modalidade oral, há praticamente um empate entre as variantes clítico acusativo de 3.^a pessoa e objeto nulo, apresentando a primeira 15 ocorrências e a segunda, 14 (Gráfico 3).

Gráfico 3: Distribuição das variantes de ODA em FLEP segundo a modalidade



Ocorre o uso de clíticos na fala [-monitorada] não só em próclise acompanhando tempo simples (5a) ou em ênclise acompanhando infinitivo (5b,c), contextos mais comuns quando se tem o clítico por ODA, mas também em locução de gerúndio (5d).

5)

- a. — Não acredito! Roubaram o meu carro!
- Você deve estar enganado.
- Não, não estou. Eu *o* estacionei ali, pertinho daquela árvore e agora não está mais lá. [FLEP, p. 124]

- b. Mas olhe! Que casa bonita! Que pena demoli-*la*! [FLEP, p. 133]
- c. Antigamente, eu gostava desses filmes e não saía de casa, só para vê-*los*. [FLEP, p. 89]
- d. — (...) onde está o jornal? Quero saber o que vai passar hoje.
— Acho que está com o Antônio. Quando eu entrei na sala, ele *o* estava lendo. [FLEP, p. 89]

Observe-se nos casos em (5) que o clítico acusativo possui referentes de traço semântico [-animado]. Embora o uso do clítico possa estar apropriado em termos morfossintáticos, há uma importante inadequação quando se leva em conta a associação entre semântica (traço [-animado]), modalidade (fala) e registro ([-monitorado]).

Encontra-se também um caso de clítico acusativo de 3.^a pessoa em tempo composto (6), numa conversa que se passa numa biblioteca:

- 6) — Você precisa devolver o livro no dia 18.
— Tudo bem. Até lá eu *o* terei lido todo. [FLEP, p. 230]

Ainda que o registro possa ser tido como mais monitorado em (6) acima, por a relação de interlocução se dar de indivíduo para profissional e por ser de natureza não-pessoal, o clítico junto a tempo composto dificilmente ocorreria em contexto real de fala (Duarte 1989).

Quando se observam os dados de escrita, são os clíticos acusativos de 3.^a pessoa, mais uma vez, a variante de longe mais utilizada. Em FLEP, nas três ocorrências que foram identificadas como de escrita [-monitorada] (cartas para amigos ou parentes), o clítico foi a variante escolhida, seja com antecedente [+animado] (7a) seja com antecedente [-animado] (7b).

- 7) a. Enquanto ele estiver assistindo ao futebol pela televisão, não *o* perturbe (...). [FLEP, p. 207]
- b. Não saia do hotel sem seus documentos. Não *os* largue em lugar algum. [FLEP, p. 235]

O único caso de pronome *ele* em função de objeto direto está, curiosamente, em sentença simples e com referente de traço [-animado]:

- 8) (...) Ocês gosta di filme assim? A gente aqui em casa num gosta não; nois prefere coisa diferente, nois gosta di música caipira. Nois ouvi *ela* sempri. [FLEP, p. 170]

O excerto em (8) ocorre numa tarefa cujo objetivo é o de passar o texto da “linguagem popular” para a “linguagem correta”, segundo se lê no enunciado, onde também consta a seguinte instrução: “Você está conversando com um brasileiro, mas está difícil entender o que ele está dizendo. Vamos ver se você decifra o que você está ouvindo. Tente!” (p. 169). A única ocorrência, portanto, do pronome *ele* em função de objeto direto em FLEP se dá em um texto que, de modo estereotipado/caricato, busca representar uma suposta fala popular, e num contexto favorecedor do objeto nulo (referente de traço semântico [-animado]).

Em estruturas mais complexas, empregam-se o SN anafórico (9a,b) e o clítico acusativo (9c):

9)

- a. Mariana estava nervosa. Eu vi *Mariana* chorando esta manhã. [FLEP, p. 153]
- b. Agora leia o texto que você produziu (...). Torne *seu texto* agradável e correto. [FLEP, p. 249]
- c. (...) Foi aí que a cachaça apareceu, resultado da fermentação do caldo de cana-de-açúcar. Os escravos a tomavam com prazer: ela *os* deixava zonzos, livres... bêbados. [FLEP, p. 215]

Considerando que (9b,c) são excertos de textos formais, pode-se, assim como se deu em NAB, ter como legítimas as variantes SN anafórico e clítico acusativo, uma vez que ambas são válidas em gêneros mais monitorados. No entanto, (9a) caracteriza-se como mais uma das várias sentenças descontextualizadas do livro, desprovidas de seu contexto situacional/pragmático; certamente, se fosse retirada de um gênero menos monitorado, o uso de *ela* em função de objeto direto seria a opção mais condizente com dados reais de língua, uma vez que se trata de estrutura complexa (neste caso, envolvendo verbo sensitivo) e de o referente possuir traço semântico [+animado].

3.3. Bem-vindo

Bem-vindo (BV) apresenta a seguinte distribuição de variantes de ODA de 3.^a pessoa:

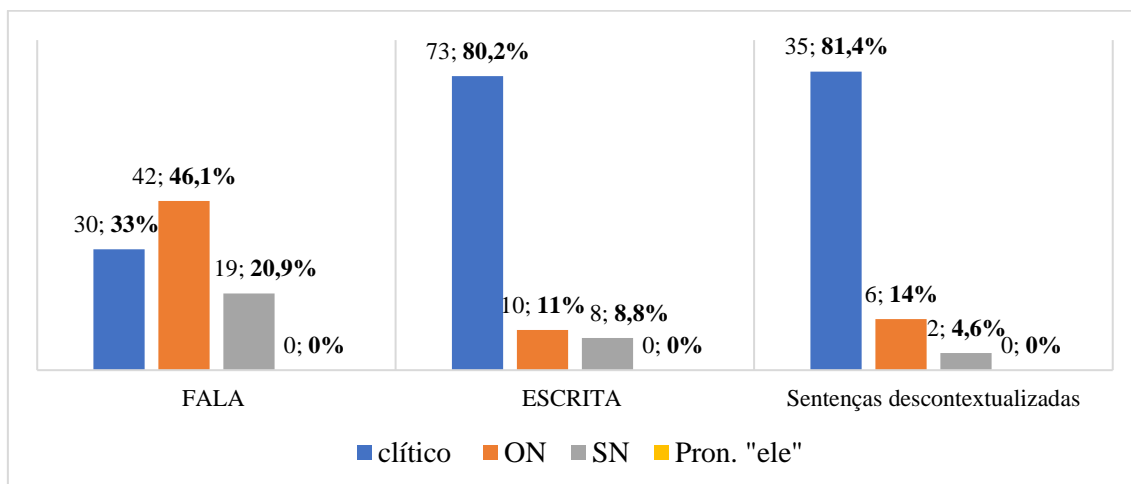
Tabela 3: Distribuição total das variantes de ODA de 3.^a pessoa em BV

BV	N.º	%
Clítico	138	61,3
ON	58	25,8
SN anaf.	29	12,9
Pron. <i>ele</i>	0	0,0
Total	225	100

Diferentemente de NAB e FLEP, BV não possui sequer um caso de pronome *ele* em função de objeto direto. O clítico, tal como nos demais manuais, ocupa o primeiro lugar em quantidade total de ocorrências de ODA de 3.^a pessoa (138/225; 61,3%), seguido pelo objeto nulo (58/225; 25,8%) e pelo SN anafórico (29/225; 12,9%).

Nota-se, conforme pode ser verificado no Gráfico 4, que o clítico acusativo de 3.^a pessoa possui considerável predomínio na modalidade escrita (80,2%) e em sentenças descontextualizadas (81,4%) — estas últimas, como nos manuais anteriores, assemelham-se aos padrões de frequência da modalidade escrita. Na modalidade oral, o objeto nulo supera o clítico acusativo, embora não de modo substancial: enquanto este possui 33% do total de ocorrências na fala, aquele possui 46,1%.

Gráfico 4: Distribuição das variantes de ODA em BV segundo modalidade



Na fala [-monitorada], não há casos de clíticos em próclise acompanhando tempo simples, como ocorre na série NAB e em FLEP; as ocorrências envolvendo tempo simples são de objeto nulo (10a). Tampouco há casos de clíticos na fala [-monitorada] acompanhando tempo composto, como em NAB, ou locução de gerúndio, como em FLEP. No entanto, há caso de clítico em ênclise acompanhando imperativo, como em (10b) abaixo.

10)

- a. Você já leu o livro de português? Eu já li [-] até a página 138. [BV, p. 26]
- b. — Quando não _____ [tiver] aula e sua tia _____ [precisar] de ajuda, ajude-a, ok?
— Claro, mãe. (...) [BV, p. 48]

Nota-se em (10b) que, embora o clítico retome referente com o traço [+animado], o que é coerente com a literatura quanto ao condicionamento semântico, o uso do clítico junto a imperativo (“ajude-a”) numa conversa entre mãe e filho se sobressalta por sua evidente inadequação. Assim como nos manuais anteriores, faltou aqui adequação aos condicionantes modalidade (oral) e monitoramento ([-monitorado]).

Em (11) abaixo, há uma ocorrência que envolve uma construção mais complexa, “de ação opinativa” (Perini, 2010), cujo ODA neste caso é expresso pelo objeto nulo, adequado na modalidade oral, principalmente quando o referente é de traço [-animado] — observe-se que o referente em questão pode ter sido “o serviço executado por um chaveiro”:

11)

- (...) Tô ligando porque o senhor pediu para chamar o chaveiro (...) achei [-] meio caro (...) [BV, p. 97]

De todo modo, em (11) o clítico acusativo não foi o escolhido como expressão de ODA, aproximando assim a ocorrência a dados mais realistas da língua. Não obstante, em outro excerto também de modalidade oral, há ocorrência de clítico acusativo, que, inclusive, se dá com referente de traço [-animado], o que torna (12) de caráter extremamente artificial:

12)

- (...) gostaria de tirar a hidromassagem, *a* acho meio inútil [BV, p. 84]

Quanto à escrita [-monitorada], num texto em diário pessoal, encontra-se um caso de clítico em próclise acompanhando tempo simples (13a), e numa carta para amigo/a, em ênclise a infinitivo numa estrutura complexa, em que o objeto também é sujeito da minissentença (13b):

- a. (...) Meus tios nos esperavam no aeroporto. A emoção era tanta que não *os* víamos. [BV, p. 58]
- b. (...) Mas a parte mais divertida foi quando começamos a rolar os nossos ovos coloridos e pintados (...) trabalhamos vários fins de semana para deixá-*los* tão lindos. [BV, p. 197]

Em ambos os casos, demonstra-se, mais uma vez, resistência ao uso do pronome *ele* em função de objeto direto — como não houve nenhuma ocorrência dessa variante na modalidade oral, o seu emprego na escrita, mesmo na [-monitorada], seria ainda menos provável.

4. Considerações finais

A expressão do objeto direto anafórico (ODA) no português brasileiro (PB) é um dos assuntos mais bem descritos e analisados pela linguística brasileira. É dado praticamente consensual, por exemplo, o desuso dos clíticos acusativos de 3.^a pessoa na modalidade oral, o que contrasta com os achados da presente análise de manuais didáticos de português para estrangeiros de ampla distribuição no mercado editorial brasileiro.

Embora o clítico acusativo de 3.^a pessoa não tenha sido a variante de ODA mais empregada na modalidade oral nos manuais sob análise, obteve um percentual significativo de casos nesta modalidade (entre 25 e 45%) e, em diversas ocasiões, em contextos linguísticos e de modalidade e monitoramento não-condizentes com os estudos descritivos do PB. Em todos os manuais, houve a sua ocorrência em gêneros menos monitorados de fala; além disso, não se restringiu à ênclise a verbos no infinitivo ou à próclise a verbos em tempo simples — contextos linguísticos mais propícios a seu uso na modalidade oral —, mas esteve também presente junto a imperativo (BV), tempo composto (NAB) ou locução de gerúndio (FLEP), e ainda retomando referentes com o traço semântico [-animado]. Vale ressaltar que o uso do clítico acusativo em tais ambientes, além de incomum, pode receber avaliação negativa por parte do interlocutor.

O pronome *ele* em função de objeto direto, por sua vez, somente apareceu em dois dos manuais didáticos (NAB e FLEP), e apenas em uma ocasião, ocorrendo em sentenças simples, e não em sentenças complexas. O seu uso em sentenças complexas, especialmente se o ODA retoma antecedente de traço semântico [+animado], é bastante usual na fala dos brasileiros, incluindo os plenamente escolarizados. Apesar da antiguidade dos estudos linguísticos brasileiros que tratam da vivacidade do pronome *ele* como expressão do ODA, os autores dos manuais cederam à pressão normativa da sociedade em detrimento de usos reais de língua. BV não utilizou a variante em nenhuma ocasião, NAB o fez num excerto restrito a áudio e FLEP, de modo estereotipado, num texto tido como de “linguagem popular”, sendo que a variante forma parte das normas urbanas cultas brasileiras.

Em todos os manuais, não houve diferença significativa entre a distribuição das variantes nas categorias “modalidade escrita” e “sentenças descontextualizadas”, sendo o clítico a variante mais empregada em ambas as categorias (de 68% a 81%). As “sentenças descontextualizadas”, as quais constituíram parte significativa dos dados, representariam construções encontradas em gêneros mais monitorados de escrita, com o pormenor de que os manuais não são voltados a um trabalho focado neste gênero textual. Em geral, o que constituiria usos legítimos da modalidade oral foram subutilizados (objeto nulo) ou integralmente desprezados (pronome *ele*).

A esquivas ao pronome *ele* em função de objeto direto poderia ter dado lugar ao objeto nulo como “solução de compromisso” — ou, em ocasiões, ao SN anafórico —, restringindo o uso do clítico acusativo de 3ª pessoa a gêneros mais monitorados de escrita.

Constata-se, portanto, que os avanços em descrições e análises do PB no que diz respeito a fenômenos de variação e mudança na expressão do ODA não obtiveram respaldo nos manuais didáticos sob análise, os quais, apesar das suas constantes reedições e adaptações a novos meios tecnológicos (a *e-book* no caso de FLEP), seguem subordinados aos preceitos da gramática tradicional.

Uma diversificação no uso de gêneros textuais e um maior aproveitamento de textos autênticos seguramente resultariam em dados mais condizentes com os usos brasileiros, fomentando a aprendizagem de aspectos mais realistas da sua gramática.

5. Referências

- Arruda, N. (2012). *A realização do objeto direto anafórico em línguas românicas: um estudo sincrônico no português e no espanhol*. Tese de doutorado, Unesp, Araraquara, Brasil.
- Omena, N. (1978). *Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa*. Dissertação de mestrado, PUCRJ, Rio de Janeiro, Brasil.
- Bagno, M. (2000). *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia & exclusão social*. São Paulo, Loyola.
- Bagno, M. (2012). *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.
- Castilho, A. (2010). *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.
- Corrêa, V. (1991). *O objeto direto nulo no português do Brasil*. Dissertação de mestrado, Unicamp, Campinas, Brasil.
- Cyrino, S. (1994). *O objeto nulo no português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. Tese de doutorado, Unicamp, Campinas, Brasil.
- Duarte, M. (1989). Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In Tarallo, F. (Org.), *Fotografias sociolinguísticas* (pp. 19-34). Campinas: Pontes/Editora da Unicamp.
- Freire, G. (2000). *Os clíticos de terceira pessoa e as estratégias para sua substituição na fala culta brasileira e lusitana*. Dissertação de mestrado, UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil.
- Galves, C. (1989). O objeto nulo em português brasileiro: percurso de uma pesquisa. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 17, 65-90.
- Lima, E., & Iunes, S. (2017). *Falar... Ler... Escrever... Português: um curso para estrangeiros* (3.ª ed.). Rio de Janeiro: EPU.
- Lima, E., Ishihara, T., & Bergweiler, C. (2013). *Novo Avenida Brasil 3: curso básico de português para estrangeiros*. [Reimpr.]. São Paulo: EPU.
- Lima, E., Rohrmann, L., Ishihara, T.; Iunes, S., & Bergweiler, C. (2014). *Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. [Reimpr.]. São Paulo: EPU.
- Lima, E., Rohrmann, L., Ishihara, T.; Iunes, S., & Bergweiler, C.. (2014) *Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros*. [Reimpr.]. São Paulo: EPU.
- Omena, N. (1978). *Pronome pessoal de terceira pessoa: suas formas variantes em função acusativa*. Dissertação de mestrado, PUCRJ, Rio de Janeiro, Brasil.
- Perini, M. (2010). *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Ponce, M., Burim, S., & Florissi, S. (2017). *Bem-Vindo!: a língua portuguesa no mundo da comunicação* (9.ª ed.). São Paulo: Hub Editorial.
- Tarallo, F. (1983). *Relativization Strategies in Brazilian Portuguese*. Tese de doutorado, University of Pennsylvania, Pennsylvania, Estados Unidos.

Reescrita: as estratégias de paráfrase e retextualização

Rewriting: the strategies of paraphrasing and retextualisation

Luís Barbeiro,^{1,2} Célia Barbeiro^{2,3}
luis.barbeiro@ipleiria.pt, celiapb7@gmail.com

¹*Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria, Portugal*

²*CELGA-ILTEC, Portugal*

³*Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, Portugal*

Resumo

A reescrita constitui uma estratégia potenciadora do desenvolvimento da escrita, podendo assumir diversas modalidades. Para além da sua ligação à revisão, no processo de escrita, a reescrita pode assumir a modalidade de recriar um produto textual, tomado como texto modelo, perante o qual são ativados mecanismos de paráfrase ou de retextualização. Este estudo tem como propósito apreender as potencialidades de duas modalidades de reescrita, no âmbito da aplicação das propostas pedagógicas do programa *Reading to Learn / Ler para Aprender*. Numa das modalidades, o conteúdo textual mantém-se e adota-se a paráfrase como estratégia predominante, em relação a palavras e expressões selecionadas. Na outra modalidade, procede-se à alteração do conteúdo, mantendo-se as características do género e procurando-se reutilizar padrões linguísticos já encontrados. O estudo procedeu ao registo da atividade de reescrita conjunta, numa turma do 5.º ano, de uma escola portuguesa. A análise incidiu sobre a transcrição da interação, identificando as propostas dos participantes, as operações de reformulação que estas apresentam e a fundamentação que as acompanha. Os resultados mostram que não só os produtos obtidos são diferentes na sua relação com o texto mentor, mas também os recursos manuseados no processo são diferenciados. Na estratégia parafrástica, os alunos são diretamente orientados para a procura paradigmática e para o valor de diferentes formulações. Na retextualização, a procura e as decisões sobre as alterações de conteúdo ocupam uma parte significativa do esforço, “ofuscando” em alguma medida a procura de novas formulações, por iniciativa dos alunos, mas alargando o domínio das decisões a aspetos pré-textuais que também estão implicados na escrita. As duas modalidades incidem sobre vertentes distintas da escrita e apresentam potencialidades relevantes, para cada uma dessas vertentes.

Palavras-Chave: escrita, reescrita, géneros textuais, paráfrase, Ler para Aprender.

Abstract

Rewriting is a strategy that enhances the development of writing, that can take on several modalities. In spite of being linked to revision, in the writing process, rewriting can take the form of recreating a textual product, taken as a model text, before which paraphrase or retextualization mechanisms are activated. This study aims to apprehend the potential of two types of rewriting, within the scope of the pedagogical proposals of the *Reading to Learn* programme. In one of the modalities, the textual content remains and paraphrase is adopted as the predominant strategy, in relation to selected words and expressions. In the other modality, the content is changed, keeping the characteristics of the genre and trying to reuse linguistic patterns already found. For this study, a joint rewriting activity was registered, in a 5th grade class, from a Portuguese school. The analysis focused on the transcription of the interaction, identifying the participants' proposals, the reformulation

operations presented and the reasons that accompany them. The results show that not only the products obtained are different in their relationship with the mentor text, but also the resources handled in the process are differentiated. In the paraphrastic strategy, students are directly oriented towards the paradigmatic search and the value of different formulations. In retextualization, demand and decisions about content changes occupy a significant part of the effort, “overshadowing” to some extent the demand for new formulations, on the initiative of students, but extending the domain of decisions to pre-textual aspects that are also involved in writing. The two modalities focus on different aspects of writing and present relevant potential for each of these aspects.

Keywords: writing, rewriting, text genres, paraphrase, Reading to Learn.

1. Introdução

Frequentemente perspectivada como atividade de reformulação no âmbito do processo de escrita, em consequência de revisão, a reescrita constitui também uma atividade pedagógica que pode operar a partir de um produto textual já em circulação na sociedade. Neste caso, face ao texto original, podemos encontrar diversas relações de intertextualidade, entre elas a de paráfrase e a de retextualização (Barbeiro, 2016; Borges & Borges, 2017).

Na estratégia parafrástica, os aspetos relativos ao campo (Halliday & Mathiesen, 2014), ou seja, o conteúdo, mantêm-se, sendo alterada a linguagem que o expressa. Na estratégia de retextualização, são alterados alguns elementos definidores do campo, com reflexos no conteúdo que é expresso e, consequentemente, exigindo que o novo conteúdo encontre recursos linguísticos próprios para ser formulado. As relações baseadas no género textual também podem estar ativas nesta última estratégia, orientando o texto para recursos linguísticos que caracterizam ou que se adequam em maior grau ao género em causa. No âmbito dessas relações de género, determinados textos podem também ser tomados como modelos, em relação a estratégias textuais e discursivas e em relação à utilização de determinados recursos linguísticos.

O potencial pedagógico da primeira estratégia, baseada na paráfrase, consiste em alargar o leque de recursos linguísticos disponíveis para o aluno construir os seus textos, em relação a determinado campo ou conteúdo, aumentando as possibilidades para a realização de escolhas. No caso da estratégia de retextualização, a reescrita permite-lhe apropriar-se de recursos linguísticos através da sua reutilização num novo texto, apoiando-se nos recursos evidenciados por um texto do mesmo género, ou seja, um texto próximo quanto aos objetivos sociocomunicativos, quanto à organização estrutural, quanto aos elementos configuradores do texto que se mantiveram e potencialmente quanto a algumas propriedades, construções ou unidades linguísticas cuja reutilização é realizada e pode ser colocada em foco nos objetivos pedagógicos.

As duas estratégias de reescrita encontram-se contempladas no programa *Reading to Learn (Ler para Aprender)*, um programa integrado na pedagogia de base genológica desenvolvido pela Escola de Sydney (Rose, 2011, 2012, 2018; Rose & Martin, 2012, Gouveia, 2014). Cada uma das estratégias é orientada para a reescrita de determinados géneros de textos, a estratégia de paráfrase para os textos factuais e argumentativos e a estratégia de retextualização para a reescrita de textos da família das histórias.

No âmbito da aplicação do programa *Ler para Aprender*, num determinado contexto escolar em que se procedia à leitura integral de uma obra narrativa, encontrou-se o desafio de a alteração de conteúdo eventualmente operada na reescrita de uma passagem acarretar

problemas de coerência em relação à globalidade da obra. Assim, no âmbito do estudo dessa obra, adotou-se a estratégia de reescrita parafrástica em relação a algumas passagens. Deste modo, procurou-se ativar as potencialidades desta modalidade de reescrita, também em relação às histórias. Noutros momentos e em relação a outros textos ou passagens textuais, quando não emergiam problemas de coerência, adotou-se a modalidade de retextualização, com alteração de elementos do campo, para a reescrita.

O presente estudo confronta a aplicação das duas modalidades de reescrita referidas, orientadas para a aprendizagem da escrita de textos integrados na família das histórias. Procura-se apreender as potencialidades ativadas por cada uma destas modalidades que colocam em prática a reescrita, enquanto estratégia de modelação.

Na sequência desta introdução, enquadra-se o estudo na estratégia de modelação que é colocado em relevo pelas abordagens genológicas, especificamente, pela pedagogia baseada em género proposta pela Escola de Sydney (Rose, 2011, 2012, 2018; Rose & Martin, 2012, Gouveia, 2014) e pelo programa *Ler para Aprender*, que integra a Reescrita Conjunta entre as atividades do ciclo de ensino-aprendizagem da escrita. Tratando-se, como o nome indica, de uma atividade de (re)escrita colaborativa, a dimensão de colaboração serve de base à realização do próprio estudo, que toma como objeto de análise a interação entre os participantes, nas atividades de Reescrita Conjunta, colocadas em prática segundo as duas estratégias referidas. O acesso às operações de reformulação que vão sendo realizadas e à fundamentação ou justificação das propostas, escolhas e decisões disponibiliza os indicadores para responder à questão relativa às potencialidades de cada uma das estratégias para o ensino-aprendizagem da escrita.

2. Enquadramento

2.1. Modelação e reescrita

Uma das estratégias privilegiadas pelas perspetivas pedagógicas que atribuem um papel relevante ao género textual no ensino-aprendizagem da escrita consiste na modelação. Nas sequências didáticas propostas pela Escola de Genebra (Schneuwly & Dolz, 2004; Pereira & Cardoso, 2013), a acompanhar o ensino explícito, o aluno é chamado a observar e apreender as características textuais, discursivas, gráficas, etc., próprias do género, por meio de atividades pedagógicas com base em textos desse género, a fim de as ter em conta e retomar nas próprias produções subsequentes (Pereira & Cardoso, 2013).

Na pedagogia de base genológica correspondente à Escola de Sydney (Rothery, 1994; Rose, 2011; Martin, 2012; Rose & Martin, 2012), o ciclo de ensino-aprendizagem da escrita de um determinado género envolve a desconstrução das características desse género, com base em textos que o ilustram, para que o aluno possa vir a construir os seus textos de forma independente. No percurso para a construção independente, a proposta pedagógica prevê uma etapa de construção de textos do mesmo género em conjunto e com o apoio do professor (Rothery, 1994; Martin, 2012).

De uma forma mais específica, para além da modelação também encontrada noutras perspetivas, o programa *Ler para Aprender* (Rose, 2012; Rose & Martin, 2012) propõe a reescrita como estratégia de modelação integrada no ciclo de ensino-aprendizagem. Este programa prevê diversas modalidades e momentos para a colocação em prática da reescrita: assim, prevê a realização da *reescrita conjunta*, apoiada pelo professor (como sucedia na construção textual, anteriormente referida), e, de seguida, a realização da *reescrita individual*. Como referido anteriormente, prevê ainda duas modalidades quanto à relação com o conteúdo: i) a sua manutenção, sendo parafraseado por novas expressões

linguísticas que explicitam o conhecimento em foco; ii) a sua alteração, procurando que os recursos linguísticos realçados no texto modelar sejam reutilizados na versão do texto relativa ao novo conteúdo. A primeira modalidade, baseada na paráfrase, é adotada primordialmente para os textos factuais, enquanto a segunda, que procede a uma retextualização, ou seja, à consideração de novos parâmetros determinadores do texto, como as personagens, os eventos, as questões, etc., é orientada sobretudo para os textos pertencentes às famílias das histórias e dos textos argumentativos (Rose, 2012).

A adoção da estratégia parafrástica em relação aos textos factuais associa-se à apropriação do conhecimento, manifestada pela capacidade de o sujeito o expressar por meio dos seus recursos linguísticos. A adoção da estratégia de retextualização procura desenvolver a capacidade de o sujeito reutilizar determinados recursos linguísticos em textos que mantêm alguma proximidade com o texto modelo (constituindo a sua reescrita). A exploração de potencialidades da aplicação cruzada destas estratégias, designadamente da aplicação da estratégia de paráfrase às histórias, tem de manter o mesmo critério que esteve presente na produção do texto original, para envolver o leitor. O critério de manter os mesmos “padrões sofisticados da linguagem literária”, enunciado por Rose (2012, p. 15), continua ativo. Como o conteúdo se mantém, o foco passa a poder ser dirigido para a procura e consideração dos recursos linguísticos, para a “profundidade” (Barbeiro, 2001) paradigmática desses recursos, a fim de possibilitar escolhas (O'Donnell, 2013) e decisões no processo de produção textual, entre o conjunto de possibilidades (Barbeiro, 1999).

2.2. Reescrita Conjunta

A Reescrita Conjunta proposta pelo programa *Ler para Aprender* constitui uma atividade de (re)escrita colaborativa conduzida pelo professor, no conjunto da turma. Por meio desta atividade, os alunos são chamados a reescrever um texto em conjunto, contando com a dinamização e o apoio do professor. A reescrita do texto pode assumir uma das modalidades referidas anteriormente, a modalidade de paráfrase ou de retextualização. No âmbito do programa, a atividade de Reescrita Conjunta é colocada em prática na sequência das atividades de Preparação para a Leitura do texto modelar, seguida da respetiva leitura, e da atividade de Leitura Detalhada.

Na Preparação para a Leitura, o professor procura ativar o conhecimento já detido pelos alunos, tido como relevante para a compreensão do texto, fornecer-lhe outro que também possa apoiar a compreensão, e antecipa ou desconstrói a organização do texto em ligação à sua finalidade. Nesta desconstrução antecipada, é feita a explicitação das etapas nas quais o texto se vai desenrolar. Deste modo, ao ser realizada a leitura, a compreensão assume, em grande medida, uma dimensão de confirmação do significado anunciado. A própria leitura pode ser realizada parágrafo a parágrafo ou por blocos, remetendo para essas etapas e significados anunciados previamente, e assinalando recursos linguístico-discursivos que os configurem ou que sejam essenciais à compreensão.

Na Leitura Detalhada, o professor vai fazer incidir a atenção dos alunos, de uma forma específica, nos recursos linguísticos de uma passagem selecionada do texto. Para isso, os alunos têm de identificar, em cada frase, palavras e expressões que o professor quer colocar em foco para que os alunos se apropriem delas. A identificação é feita a partir de pistas semânticas e posicionais e os alunos assinalam essas palavras e expressões realçando-as visualmente na página com o marcador. As aplicações do programa têm mostrado que a generalidade dos alunos alcança um nível elevado de sucesso nesta tarefa de identificação. Esse nível de sucesso é potenciado para o desenvolvimento e aprofundamento da aprendizagem, por meio de movimentos de elaboração. Nesta, o

professor explicita e implica os alunos no estabelecimento de relações com vivências próprias e com aprendizagens anteriores, na definição e delimitação de termos por meio da ativação de sinónimos, definição e delimitação de termos, recurso a termos metalinguísticos, etc.

Segue-se a atividade de Reescrita Conjunta. Nesta, os alunos reescrevem colaborativamente a passagem que foi objeto do trabalho focado na Leitura Detalhada. Para isso, contam com o apoio e condução por parte do professor. Os recursos realçados na Leitura Detalhada encontram-se novamente em foco, com o intuito de poderem ser reescritos segundo novas formulações ou com o intuito de poderem ser reutilizados na nova versão que se encontra a ser construída (conforme a modalidade de reescrita adotada).

À semelhança do que acontece com outras modalidades de escrita colaborativa em interação direta, os enunciados verbais trocados entre os participantes dão acesso às operações que vão sendo realizadas para construir o novo texto, às decisões que vão sendo tomadas e à fundamentação que as pode acompanhar. É com base neste acesso que foi realizado o estudo cuja metodologia se passa a apresentar, na secção seguinte.

3. Metodologia

O estudo teve por base a aplicação das estratégias e atividades do programa *Ler para Aprender*, na disciplina de Português, no 5.º ano de escolaridade, numa escola da zona de Leiria. No âmbito dessa aplicação, foram recolhidos dados e colocadas em confronto algumas estratégias, nomeadamente as que se referem às modalidades de reescrita conjunta referidas anteriormente.

3.1. Participantes

Participaram no estudo os alunos de duas turmas (a turma 1, constituída por 25 alunos, e a turma 2, constituída por 19 alunos) e a professora de Português, que lecionava esta disciplina às duas turmas. Os alunos são oriundos quer de zonas urbanas situadas nos limítrofes da cidade, quer de povoações circundantes.

O menor número de alunos na turma 2 deve-se à presença de um aluno com necessidades educativas especiais. A professora da turma é uma professora experiente, com um tempo de serviço superior a 25 anos, que se encontrava a participar no projeto de aplicação do programa *Ler para Aprender*, na sua escola.

3.2. Atividades e recolha de dados

Os dados foram recolhidos tendo por base a aplicação do programa. A interação verbal ocorrida durante a realização das atividades foi objeto de registo áudio. O presente estudo incide na interação que teve lugar em quatro aulas, duas em cada turma, nas quais foi concretizada a atividade de Reescrita Conjunta. O primeiro texto trabalhado estava integrado no livro *A Floresta* de Sophia de Mello Breyner Andresen, que constituía a obra de leitura completa para os alunos da turma, ao longo do primeiro trimestre letivo. A atividade de Reescrita Conjunta aqui analisada incidiu no episódio do encontro de Isabel com o anão. O segundo texto cuja reescrita se analisa consiste numa passagem do conto *Sábios como Camelos*, de José Eduardo Agualusa, conto que foi objeto de trabalho nas turmas já no segundo trimestre.

Na Reescrita Conjunta do excerto de *A Floresta*, foi adotada a estratégia de paráfrase focada, ou seja, de paráfrase que incidiu designadamente nas palavras e expressões realçadas na Leitura Detalhada. Na atividade relativa ao texto *Sábios como Camelos*, a

reescrita incidiu na passagem relativa à tempestade de areia que provocou o desaparecimento dos camelos e da biblioteca que transportavam. A retextualização foi desencadeada pela colocação do desafio de encontrar um outro fator que também poderia ter causado o desaparecimento dos camelos, devendo o texto ser reescrito com base nesse novo motivo.

Tal como se encontra previsto no programa *Ler para Aprender*, previamente à atividade de Reescrita Conjunta, foram realizadas as atividades de Preparação para a Leitura, a leitura propriamente dita e a Leitura Detalhada. Na sequência da Reescrita Conjunta, os alunos realizaram a Reescrita Individual da mesma passagem.

3.3. Análise dos dados

Uma vez transcrita, a interação que ocorreu durante a atividade de Reescrita Conjunta em cada uma das turmas e aulas foi objeto de análise com vista a identificar: i) as operações de reformulação presentes nas propostas dos participantes para a construção do texto (operações que foram categorizadas em adição, substituição, supressão e deslocamento de unidades linguísticas); ii) as manifestações de fundamentação das propostas e posições dos sujeitos em relação a essas propostas, quer ainda numa dimensão pré-textual (propostas de acontecimentos, objetos, qualidades, etc., para integrar o texto), quer relativas à própria formulação textual a adotar.

Em relação às operações, para além do valor absoluto, foi tomado como indicador o rácio correspondente ao número de operações por segmento – estes segmentos consistem nas unidades que são objeto de reformulação, as quais, no caso da paráfrase, correspondem em grande medida às palavras e expressões realçadas na Leitura Detalhada. No caso da retextualização, os segmentos são encontrados no avançar do próprio processo textual que vai colocando em foco e sob decisão determinadas unidades linguísticas. Os resultados relativos a estes indicadores permitem efetuar uma comparação quantitativa entre as duas modalidades de reescrita.

No que se refere à dimensão de fundamentação, para além da categorização segundo o domínio pré-textual ou textual a que se referem, os enunciados foram ainda analisados em função da posição expressa pelos participantes em relação às propostas: favorável, desfavorável ou de questionamento.

4. Resultados

4.1. Operações de reformulação

Um dos indicadores adotados para colocar em confronto as duas modalidades de Reescrita Conjunta consiste no número de operações de reformulação. Na Tabela 1, são apresentados os resultados para cada modalidade, considerando os valores absolutos e o índice ou rácio de operações em função do número de segmentos textuais que são objeto de reformulação.

Os valores apresentados na Tabela 1 revelam a existência de um amplo número de operações ou propostas de reformulação desencadeadas na Reescrita Conjunta, em qualquer das modalidades. Os resultados da tabela indicam que esse número atinge um nível mais elevado no caso da modalidade de paráfrase focada, tendo em conta a rácio respeitante ao número de segmentos. Observa-se também que os valores alcançados podem estar associados à dinâmica do grupo-turma. Neste caso, ressaltando-se o número reduzido de aulas consideradas para cada modalidade, a turma 1 apresenta valores superiores em qualquer das modalidades em comparação com a turma 2.

Tabela 1: Operações de reformulação na Reescrita Conjunta

Modalidade de RC	Turma	N.º de Oper.	Oper./ Seg.
Paráfrase focada	1	144	5,8
	2	106	4,8
Retextualização	1	131	3,1
	2	62	1,7

Na Tabela 2, apresenta-se a distribuição das operações pelas diferentes categorias (adição, substituição, supressão e deslocamento). Essa distribuição mostra valores reduzidos para as operações de supressão e de deslocamento, revelando as operações de adição e, sobretudo, a operação de substituição como as mais frequentes. O predomínio da substituição alcança maior dimensão na modalidade de paráfrase focada. No caso da retextualização, embora continue a predominar, a substituição cede terreno para a adição.

Tabela 2: Distribuição pelas categorias de operações de reformulação

Modalidade de RC	Turma	N.º	Adição	Subst.	Sup.	Desl.
Paráfrase focada	1	144	17 (12%)	118 (82%)	6 (4%)	3 (2%)
	2	106	12 (11%)	101 (95%)	2 (2%)	1 (1%)
Retextualização	1	131	25 (19%)	101 (77%)	1 (1%)	3 (2%)
	2	62	17 (27%)	39 (63%)	3 (5%)	2 (3%)

4.2. Fundamentação

Para além das operações de reformulação, a outra vertente de indicadores adotados diz respeito às manifestações de fundamentação que acompanham as propostas. Na Tabela 3, apresentam-se os resultados quanto aos valores globais e quanto à distribuição das manifestações de fundamentação pelos domínios pré-textual e textual (a fundamentação pode incidir noutros domínios, que aqui não foram considerados, como a própria tarefa que também é alvo de propostas e decisões quanto à respetiva realização).

Tabela 3: Manifestações de fundamentação: domínios pré-textual e textual

Modalidade de RC	Turma	N.º	Pré-texto	Texto
Paráfrase focada	1	170	3 (2%)	151 (89%)
	2	141	7 (5%)	127 (90%)
Retextualização	1	174	67 (39%)	105 (60%)
	2	148	37 (25%)	93 (63%)

Os resultados evidenciam uma presença elevada da dimensão de fundamentação na atividade de Reescrita Conjunta. Observa-se que o número de manifestações de fundamentação é superior ao número de operações de reformulação textual em qualquer das modalidades. Grande parte dessas manifestações incide sobre as propostas de texto. Na modalidade de paráfrase focada, em que já se parte de uma textualização, essa

incidência é quase exclusiva, ocorrendo apenas residualmente no domínio pré-textual (correspondendo à apreciação de propostas de substituição ou de complementação de processos do texto original). Na modalidade de retextualização, as manifestações de fundamentação repartem-se, numa medida bastante superior, com o domínio pré-textual.

Na Tabela 4, apresenta-se a distribuição das manifestações de fundamentação pela posição que expressam em relação às propostas: favorável, desfavorável e questionamento. As duas primeiras posições recebem uma grande parte das ocorrências, apresentando o questionamento valores bastante inferiores. As manifestações favoráveis alcançam maior peso, embora o equilíbrio seja maior na modalidade de retextualização. Consequentemente, nesta modalidade, emergem em maior grau as posições desfavoráveis.

Tabela 4: Manifestações de fundamentação: posição dos sujeitos

Modalidade de RC	Turma	N.º	Fav.	Desfav.	Quest.
Paráfrase focada	1	170	99 (58%)	57 (34%)	14 (8%)
	2	141	123 (87%)	14 (10%)	4 (3%)
Retextualização	1	174	98 (56%)	72 (41%)	4 (2%)
	2	148	74 (50%)	66 (45%)	8 (5%)

5. Discussão

Procurou-se, neste estudo exploratório, apreender as potencialidades de concretizar a Reescrita Conjunta, no âmbito do programa *Ler para Aprender*, em relação a textos da família das histórias, ou seja, textos habitualmente designados como narrativos, por meio de duas modalidades distintas: a paráfrase focada e a retextualização.

Em relação à paráfrase focada, o facto de já haver uma formulação original e de esta ter sido objeto de explicitação na atividade de Leitura Detalhada, frequentemente por meio de sinónimo ou determinada paráfrase, poderia colocar a questão se a reformulação na Reescrita Conjunta não se limitaria a retomar essa explicitação. Os indicadores adotados revelam, ao invés, que a atividade de Reescrita Conjunta prossegue a procura de novas formulações, que assim alcança maior profundidade, mesmo em relação à modalidade de retextualização. O facto de a paráfrase se encontrar focada em determinados segmentos (os trabalhados na Leitura Detalhada) cria as condições para que estes sejam explorados e para o trabalho de reescrita que incide sobre eles seja aprofundado. Os resultados mostram que a procura de possibilidades que substituam formulações anteriormente encontradas ou consideradas (no texto original, na Leitura Detalhada ou na própria Reescrita Conjunta) constitui uma dimensão muito ativa que é colocada em ação na Reescrita Conjunta, nesta modalidade.

No caso da retextualização, essa dimensão também está presente, mas a atenção e o esforço dos participantes têm de dar resposta às tarefas na componente de geração de conteúdo (prévia à formulação do texto) – que é também uma componente relevante para a escrita de textos. Esta exigência reflete-se na diminuição do peso das operações de substituição e no acréscimo proporcional das operações de adição.

Em relação à vertente de fundamentação, ela surge de forma alargada nas duas modalidades. Como seria de esperar, na modalidade de retextualização, as manifestações

de fundamentação repartem-se, numa medida bastante superior, com o domínio pré-textual, pois este domínio também é objeto de apresentação de propostas e de decisões.

Muitas das manifestações expressas pelos participantes no âmbito da atividade de Reescrita Conjunta correspondem a atitudes favoráveis. O peso das posições favoráveis pode relacionar-se com o facto de, em muitos casos, estarmos perante alternativas possíveis, ou seja, suscetíveis de serem adotadas no co(n)texto em causa. Merece ser realçado que, no decurso da atividade, não é pelo facto de já existir uma possibilidade que pode ser adotada e que recebeu manifestações favoráveis dos participantes que a procura e a apresentação de propostas são encerradas. As potencialidades evidenciadas decorrem também da continuação dessa procura, o que alcançou maior profundidade na modalidade de paráfrase focada, embora também esteja presente na modalidade de retextualização, em conformidade com o que tem sido evidenciado pelos estudos que incidiram sobre a escrita colaborativa em interação direta (Barbeiro, 1999, 2001, 2019; Sturm 2016).

A modalidade de retextualização surge como mais aberta, por incluir na procura e decisão o domínio pré-textual, em relação à passagem que é objeto de reescrita segundo novos parâmetros textuais, e por não ter, à partida, uma formulação linguística para ser objeto de reformulação. O seu caráter mais aberto pode estar relacionado com o maior grau de posicionamentos desfavoráveis em relação às propostas apresentadas.

O presente estudo teve um caráter exploratório, considerando o número reduzido de aulas analisadas e a limitação da análise a indicadores quantitativos. O alargamento do número de aulas em análise e de professores participantes possibilitará confirmar ou infirmar se as tendências para que apontam os resultados encontrados se mantêm. Permitirá também apreender a influência de fatores como o próprio texto que é objeto de reescrita e o alcance do papel de um participante crucial na orientação e dinamização da atividade, o professor (Barbeiro, 2017; Barbeiro & Barbeiro, 2019). O aprofundamento da análise deverá ainda ser feito em relação a aspetos qualitativos da interação e em relação aos argumentos que são manifestados por professores e alunos na vertente de fundamentação.

6. Conclusão

Apesar da limitação constituída pelo número reduzido de aulas, os resultados encontrados permitem apreender potencialidades, com base nas similitudes e contrastes entre as duas modalidades de reescrita: a de paráfrase focada e a de retextualização. As duas modalidades de Reescrita Conjunta, colocadas em confronto na análise, promovem a reformulação e a procura de alternativas face ao texto original. Desencadeiam um número elevado de operações, com relevo para a operação de substituição e fazem acompanhar a procura de formulações para a reescrita pela vertente de fundamentação. Adicionalmente a este fundo comum, cada modalidade faz emergir em maior grau algumas potencialidades distintas.

A modalidade de retextualização alarga o objeto de decisão e, por conseguinte, surge como mais aberta. A amplitude de domínios em relação aos quais são desencadeadas propostas abrange em maior grau a diversidade de dimensões, conhecimentos e tarefas implicados pela escrita.

A modalidade de paráfrase focada prossegue a ampliação das possibilidades, dos paradigmas e, porque incide num número menor de segmentos específicos, alcança maior profundidade. O desafio face a essas possibilidades é o de manter os níveis de sofisticação da linguagem encontrados nos textos selecionados (geralmente de cariz literário, no caso das histórias).

O desafio referido, o de procurar manter o nível de sofisticação linguística, estende-se também à modalidade de retextualização. De facto, a repartição da procura e decisão pelos domínios pré-textual e textual pode absorver a atenção e esforço dos participantes, reduzindo a focalização na reutilização de determinados recursos linguísticos. Esse desafio e a resposta que lhe pode ser dada podem tirar partido do facto de um participante crucial na atividade de Reescrita Conjunta ser o professor, cabendo-lhe dinamizar, orientar e apoiar o processo para potenciar o alargamento e aprofundamento da aprendizagem, dirigida para o desenvolvimento do domínio dos recursos linguísticos manifestado nas escolhas dos sujeitos ao escreverem.

7. Referências

- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. (2001). Profundidade do Processo de Escrita. *Educação & Comunicação*, 5, 64-76.
- Barbeiro, L. (2016). Paráfrase e reescrita no percurso para a autonomia. In Carvalho, J. A. B.; Dionísio, M. L.; Mesquita, E.; Cunha, J.; Arqueiro, A. (Orgs.), *Atas do Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa* (pp. 74-83). Braga: CIED /U. Minho.
- Barbeiro, C. (2017). *As Práticas discursivas nas interações verbais em contexto pedagógico – contributos da sociolinguística interacional para o estudo do discurso na aula de português*. Tese de Doutoramento, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Barbeiro, L. (2019). Escrita: tecer e esculpir o texto. *Letras de Hoje*, 54(2), 221-230.
- Barbeiro, L., & Barbeiro, C. (2019). O discurso do professor na reescrita conjunta. In F. Caels, L. Barbeiro & J. V. Santos (Orgs.), *Discurso Académico: Uma área disciplinar em construção* (pp. 83-105). Coimbra & Leiria: CELGA-ILTEC & ESECS-IPL.
- Borges, R., & Borges, J. (2017). A palavra é retextualizar: Um trabalho com gêneros textuais na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1326-1344.
- Gouveia, C. A. M. (2014). A Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In W. R. Silva, J. S. Santos, & M. Melo (Org.), *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico* (pp. 203-231). São Paulo: Pontes.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's introduction to Functional Grammar*. London & New York: Routledge, 4th ed.
- Martin, J. R. (2012). Genre-based literacy programmes: Contextualizing the SLATE project. *Linguistics and the Human Sciences*, 7, 5-27.
- O'Donnell, M. (2013). A dynamic view of choice in writing: Composition as text evolution. In L. Fontaine, T. Bartlett & G. O'Grady (Eds.), *Systemic Functional Linguistics: Exploring choice* (p. 247-266). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Coord.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). Aveiro: UA Ed.
- Rose, D. (2011). Genre in the Sydney school. In J. Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis* (pp. 209-255). London: Routledge.
- Rose, D. (2012). *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap*. Sydney: Reading to Learn.
- Rose, D. (2018). Languages of schooling: embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 59-89.
- Rose, D., & Martin, J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Rothery, J. (1994). *Exploring literacy in school English (Write it right resources for literacy and learning)*. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (Eds.) (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Editora Mercado de Letras.
- Sturm, A. (2016). Observing writing processes of struggling adult writers with collaborative writing. *Journal of Writing Research*, 8(2), 301-344.

Aprendizagens Essenciais de Português: mapeamento de géneros textuais e competências associadas

Portuguese Essential Learning: mapping textual genres and associated skills

Luís Barbeiro^{1,2}, Fausto Caels^{1,2}, Ângela Quaresma²
luis.barbeiro@ipleiria.pt, fausto.caels@ipleiria.pt, angelaquaresma@gmail.com

¹*Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria, Portugal*

²*CELGA-ILTEC, Portugal*

Resumo

Os géneros textuais têm vindo a desempenhar um papel cada vez mais relevante nas aprendizagens das disciplinas de línguas e de outras disciplinas. A disciplina de Português, além de incidir em géneros específicos, pode ser chamada a estabelecer relações com a diversidade de géneros presentes na aprendizagem escolar. Para que os géneros constituam um eixo organizador da aprendizagem, é necessário que a sua presença no percurso escolar seja sistematizada e sistematizadora, face aos conhecimentos e competências. A adoção ainda recente das Aprendizagens Essenciais (AE) coloca a questão de saber qual o lugar que atribuem aos géneros para a organização e progressão na disciplina de Português. Este estudo tem como propósito apreender a presença dos géneros nas AE de Português. Foi feito um levantamento nas AE dos géneros contemplados, dos domínios e competências a que surgem associados e dos ciclos e anos em que são abordados. Os resultados mostram a mobilização frequente dos géneros textuais, sobretudo para dar conta da diversidade de tipos de textos. Tal diversidade reflete-se na referência a géneros/subgéneros específicos (c. 60), ao longo do percurso escolar, associados a um ou mais domínios de competências. Não emerge das AE, contudo, uma estratégia de modelização entre as competências recetivas e produtivas. Quanto às denominações, surgem ambiguidades em relação ao grau de generalidade ou de especificidade com que determinado termo deve ser tomado ou quanto à designação dos géneros e subgéneros. Está prevista a realização de percursos interdisciplinares, sendo alguns géneros específicos chamados a desempenhar papel relevante nessa dimensão. Em suma, as AE mobilizam os géneros textuais para estabelecer a aprendizagem em Português e em relação com outras disciplinas, contudo, os mesmos poderiam ser assumidos em maior grau como organizadores estratégicos da aprendizagem.

Palavras-Chave: géneros textuais, ensino do Português L1, documentos orientadores, Aprendizagens Essenciais.

Abstract

Textual genres have become increasingly relevant to the teaching-learning process, both in language subjects and other subjects. Aside from employing its particular set of genres, the Portuguese Language subject may fulfil a second, transversal function, with relation to the genres employed in the curriculum. In order to have an enduring effect, genres need to be used systematically and play a structural role in the definition of learning outcomes. The recent implementation of the Essential Learning Outcomes (ELO) in the Portuguese context arises the question with regard to the roles of genres. The current study focusses their role in the organization and development of the Portuguese Language ELO. To this

purpose, all genres listed in the ELO were identified, according to language domains, competences, schooling level and grade. The results show the recurrent use of genre related terminology, mainly to render different text types. A large number of genres/subgenres (c. 60) occur associated with different schooling levels, domains and competences. Interactions between comprehension and production skills in the teaching-learning of genres, on the other hand, are scarce in the ELO. The official terminology also shows ambiguities, concerning the level of genericity or specificity of concepts and the exact designation of genres and subgenres. Interdisciplinary learning is promoted in the guiding documents, with some genres being explicitly foregrounded in this regard. In sum, the learning outcomes proposed by the ELO are informed by the notion of genre, and serve both the Portuguese Language as a means in itself, as well as in relation to other curriculum subjects. More work, however, is needed in order for genres to play a strategic role in the shaping of the learning process.

Keywords: textual genres, Portuguese L1, guiding documents, Essential Learning Outcomes.

1. Introdução

As Aprendizagens Essenciais (AE), que estabelecem a articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira Martins, 2017), assumiram um papel crucial na orientação do processo de ensino-aprendizagem nas diversas disciplinas curriculares. Tratando-se de um documento recente (DGE-MEC, 2018), interessa verificar em que medida integram perspetivas que têm vindo a assumir relevo em relação a esse processo. No caso da aprendizagem e desenvolvimento das competências linguísticas, as abordagens pedagógicas que atribuem aos géneros textuais um papel relevante (Schneuwly & Cordeiro, 2016; Rose & Martin, 2012) têm-se salientado nos últimos tempos. O estudo apresentado neste texto tem como objetivos apreender a presença dos géneros nas AE de Português, ao longo da escolaridade, e verificar se contemplam estratégias de ensino-aprendizagem mobilizadoras do papel que os géneros podem desempenhar.

No desenvolvimento do texto, apresenta-se a perspetiva genológica da Escola de Sydney, por ser a perspetiva a que os autores deste texto se encontram ligados. Nessa explicitação, destacam-se as potencialidades que atribuem aos géneros, com relevo para a estratégia de modelização. Prossegue-se para a apresentação do estudo realizado. Este foi focado no levantamento da presença dos géneros textuais nas AE, considerando a sua distribuição pelos anos de escolaridade e a sua associação aos domínios de competências, considerando sobretudo a conjugação da vertente recetiva com a vertente produtiva, conjugação fundamental para a estratégia de modelização, com base nos géneros textuais.

2. Enquadramento

2.1. Perspetiva genológica da Escola de Sydney

O termo “Escola de Sydney” foi cunhado por Green e Lee (1994) para identificar uma corrente de origem australiana (Martin & Rose 2008; Rose & Martin 2012), enquadrada pela Linguística Sistémico-Funcional (Halliday & Matthiessen 2014).

A Escola de Sydney define os géneros como padrões de significado recorrentes que concretizam e representam as práticas sociais de uma cultura (Martin & Rose, 2008). Considera-se que estes padrões se manifestam em textos, entendendo-se por “texto”

qualquer amostra de língua que funcione como uma unidade de significado completa num determinado contexto social.

A par da definição técnica, é comum encontrar uma segunda definição de índole mais prática, referida como “working definition” (cf. Martin & Rose, 2008). Segundo esta definição, os géneros são caracterizados como “processos sociais, faseados e orientados para fins específicos”. Os géneros são faseados, porque tendem a organizar-se em mais do que um momento ou etapa de significado, havendo uma sensação de incompletude quando não se realizam todas as etapas previstas. Assume-se que estão orientados para um fim específico, porque visam a concretização de propósitos sociocomunicativos válidos numa dada cultura. Considera-se que constituem processos sociais, porque permitem aos falantes de uma dada cultura interagir socialmente, isto é, realizar tarefas para e com os outros.

Como se depreende das definições apresentadas, a Escola de Sydney encara os géneros como tipos de texto que se caracterizam essencialmente em função do seu propósito sociocomunicativo e da sua estrutura faseada. O propósito desempenha um papel catalisador, originando e moldando a estrutura dos géneros. Propósitos distintos motivam, assim, estruturas genológicas diferentes. A estrutura, por seu turno, enquanto manifestação física da intencionalidade comunicativa, constitui a marca linguística (mais) visível dos géneros e, como tal, assume um papel fundamental na modelização, no âmbito do ensino-aprendizagem. A análise de género, porém, não se esgota nestes parâmetros, antes se pretendendo uma abordagem holística ou integrada (Martin, 2014), em que confluem diversos outros parâmetros contextuais e textuais. Tal abordagem encontra-se patente no modelo sociossemiótico proposto pela Escola de Sydney, ilustrado na Figura 1, abaixo.

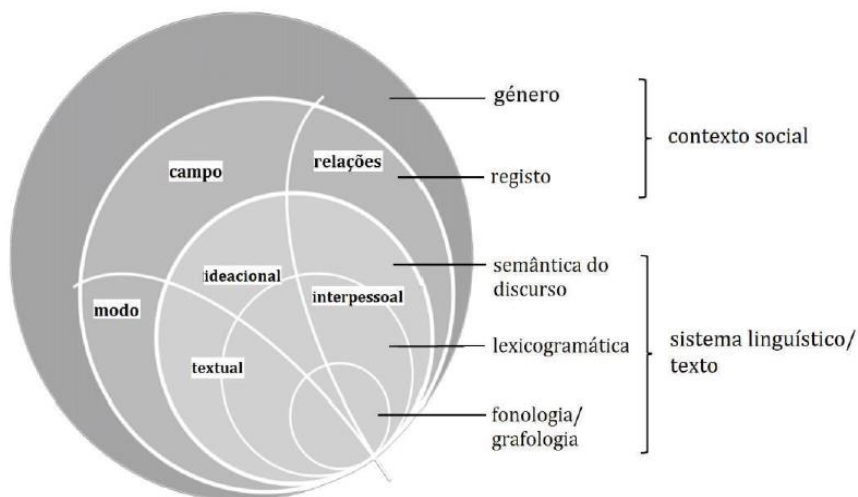


Figura 1: Modelo de texto e(m) contexto da LSF

[Fonte: adaptado de Caels, 2016, p. 48]

O género, enquanto soma das configurações de significado culturalmente estabelecidas, coordena todo o sistema sociossemiótico. O género é interpretado como um padrão de padrões de registo e o registo como um padrão de padrões linguísticos. Dito de outra forma: o género realiza-se no registo, que, por sua vez, se realiza em padrões de significado discursivos, que se realizam em padrões de significado lexicogramaticais que, por fim, se realizam em padrões fonológicos/grafológicos. A modelização derivada do

contacto e do trabalho com os textos de determinado género passa também pela consciencialização e domínios desses padrões. Esse trabalho deve, por conseguinte, permitir a identificação de recursos discursivos, gramaticais, lexicais ou gráficos associados a um determinado género.

No seio da Escola de Sydney, tem-se procedido ao mapeamento de géneros relativos a diferentes contextos culturais. Tem sido particularmente profícuo o trabalho sobre os géneros escolares, isto é, os géneros utilizados na transmissão e avaliação de conhecimento curricular, em diferentes áreas e níveis de ensino. Aliás, a abordagem ao género proposta nesta corrente surgiu precisamente como uma resposta à escassez de orientações no currículo australiano nas décadas de 1970 e 1980 quanto à leitura e à escrita de textos. Num primeiro momento, as iniciativas da Escola de Sydney concentraram-se na identificação e classificação genológica dos textos que os alunos eram solicitados a produzir no Ensino Básico, nas diversas disciplinas, tendo a investigação sido alargada, num segundo momento, aos textos com que os alunos eram confrontados nas diferentes áreas disciplinares do Ensino Secundário. Confirma-se, a título de exemplo, Martin e Veel (1998) para as Ciências, Coffin (2006), para a História, Christie e Derewianka (2008), para uma visão desenvolvimental da escrita escolar, Unsworth (2000) e Rose e Martin (2012), para uma sistematização geral dos géneros escolares do Ensino Básico e Secundário. Estudos sobre a realidade escolar portuguesa podem ser encontrados em Gouveia (2013), Caels (2016) ou Caels e Quaresma (2019a,b).

2.2. Projecção pedagógica

O relevo dado pela Escola de Sydney ao mapeamento dos géneros pretendeu constituir a base para a construção de propostas pedagógicas de desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Um eixo fundamental das propostas consiste no que referimos anteriormente: o domínio dos padrões linguísticos associados a cada género, em diferentes níveis de organização linguística.

Nos anos mais recentes, assumiram relevo, no âmbito da Escola de Sydney, as propostas pedagógicas do programa “Ler para Aprender” (no original, *Reading to Learn* ou R2L). O programa tem por base a teorização sociosemiótica da Linguística Sistémico-Funcional e, em particular, o conceito de género e o modelo holístico de texto e(m) contexto da Escola de Sydney esboçados na subsecção anterior. O programa R2L sistematiza o ciclo de ensino-aprendizagem em três níveis que refletem, de algum modo, a organização integrada anteriormente apresentada (cf. Figura 1): um nível ou ciclo mais global, respeitante à organização dos géneros (e dos textos representativos desses géneros) em grandes unidades (as etapas) por meio das quais os textos se desenvolvem para alcançar os seus objetivos sociocomunicativos, Um nível ou ciclo intermédio relativo a unidades dentro dessas etapas, correspondentes à apresentação do conteúdo segundo determinadas escolhas ou estratégias discursivas. Um nível interno, mais específico, respeitante à organização da língua em frases e em palavras.

Para os três níveis referidos, o programa R2L propõe estratégias ou atividades específicas orientadas para que os alunos, de uma forma generalizada, apreendam nos textos os padrões em foco e os reutilizem na escrita de textos do mesmo género, ou seja, uma estratégia de modelização. Para essa apreensão, os alunos contam com o apoio do professor, numa interação dinâmica que, por um lado, se baseia no ensino explícito, e, por outro, envolve os alunos por meio da sua participação na interação. Em termos pedagógicos, o Programa R2L destaca-se pela importância atribuída a essa interação apoiada, a qual se fundamenta, por um lado, num conjunto de trabalhos no contexto da LSF sobre a aquisição e o desenvolvimento da língua oral em contexto familiar (Halliday

1975, 2003; Painter, 1984 e, por outro, no trabalho de Vygotsky (1962, 1978) sobre a aprendizagem enquanto processo social mediado.

Tal como sucedeu no percurso de desenvolvimento da perspectiva da Escola de Sydney, torna-se relevante tomar como ponto de partida o mapeamento dos géneros textuais presentes nos documentos das AE, neste caso específico de Português, para em momentos posteriores confrontar esse levantamento com os sistemas de géneros escolares encontrados ou propostos noutros estudos (nomeadamente Rose & Martin, 2012) e perspetivar em que medida as AE já promovem ou permitem projetar a ação pedagógica com base nos géneros textuais, de uma forma sistematizada. Para a colocação em prática da estratégia de modelização, é ainda crucial que os géneros sejam contemplados na vertente recetiva e na vertente produtiva, designadamente na leitura e na escrita, para o desenvolvimento da literacia.

3. Metodologia

Para apreender a presença dos géneros textuais nas AE, como base para a atribuição de um papel relevante no ensino-aprendizagem, procedeu-se ao levantamento dos géneros contemplados, considerando as competências a que surgem associados e os anos de escolaridade em que são indicados. Para esse levantamento, tomou-se como critério o facto de as designações em causa identificarem um tipo de produto ou objeto textual que possa existir autonomamente, ou seja, suficientemente identificado a partir dessa designação, para poder ser selecionado ou produzido, tendo como referência o conjunto dos textos em circulação na sociedade, independentemente de poder coincidir com o referente de outras designações. Este critério afasta as ocorrências genéricas de “texto(s)”, por não apresentar uma classificação tipológica. Em relação a “géneros” ou “textos” “literários”, sendo uma categorização relevante que os alunos encontram ao longo do percurso de escolaridade, considerou-se que se situava num nível tipológico abrangente, acima da identificação de tipos de produtos ou objetos textuais específicos, que é o nível que está em foco neste levantamento.

O levantamento considerou, no documento AE de cada ano de escolaridade, as ocorrências na parte específica da Introdução para o ano em causa, ou nos enunciados respeitantes à operacionalização das aprendizagens essenciais, expressa, em relação aos diversos domínios organizadores, na coluna relativa aos Conhecimentos, Capacidades e Atitudes e na coluna relativa às Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o Perfil dos Alunos.

Num primeiro momento, trabalhou-se com as designações encontradas no próprio documento, sem se proceder a uma sistematização analítica considerando a referência a produtos textuais próximos. Num segundo momento, ao apreender-se a distribuição pelos anos de escolaridade, procurou-se ter em conta essa proximidade.

4. Resultados

4.1. Mapeamento dos géneros nas AE de Português

Apresenta-se nesta subsecção o resultado do levantamento dos géneros textuais contemplados nos documentos das AE de Português. Como explicitado, mantiveram-se as designações encontradas, independentemente de poderem referir-se a um mesmo objeto.

Na globalidade dos documentos das AE de Português, para os doze anos de escolaridade, encontraram-se cerca de seis dezenas de designações apresentadas contextualmente como correspondentes a géneros/objetos textuais. Essas designações são apresentadas no Quadro 1, listadas por ordem alfabética.

Um olhar, ainda que de relance, sobre o Quadro 1 mostra a diversidade de géneros abordados no decurso da escolaridade básica e secundária. Um olhar mais analítico revela a proximidade, quanto ao referente, de algumas designações (e.g., Anúncio publicitário / Texto publicitário; Artigo de enciclopédia / Verbete de enciclopédia; Apreciação crítica / Crítica; Resumo / Síntese / Sumário; Artigo de opinião / Texto de opinião). Ao percorrerem-se as designações, sobressai igualmente a existência de diferentes níveis hierárquicos, ou seja, de categorias e de subcategorias (e.g., Carta / Carta de apresentação / Carta formal; Conto / Conto tradicional / Conto de fadas; Discurso / Discurso político; Relato / Relato de viagem). Noutros casos, os géneros são apresentados a partir do modo em que são realizados, designadamente, em relação à oralidade (Apresentação oral / Apresentação oral – Exposição / Apresentação oral – Reconto / Apresentação oral – Tomada de posição), sem reconhecer que podem também realizar-se por meio de outros modos semióticos.

O facto de existir um documento para cada ano de escolaridade, podendo ter aí uma leitura autónoma dos géneros preconizados para o ensino-aprendizagem nesse ano, não deixa transparecer o quadro global. Também não coloca em evidência os passos que poderiam ser dados no sentido da construção de um plano sistematizado para o percurso de aprendizagem dos géneros ao longo da escolaridade. Uma vez que um sistema de géneros e o respetivo tratamento ao longo da escolaridade não é explicitado nas AE, por exemplo nas introduções aos documentos ou numa introdução global, este texto serve o propósito de observar se, subjacente ao que é expresso, se pode encontrar essa sistematização, tendo em vista, designadamente, estratégias de modelização baseada no trabalho sobre os géneros.

Quadro 2: Designações referentes a géneros/objetos textuais nas AE (ordem alfabética)

Anúncio publicitário	Conto tradicional	Notícia
Apreciação crítica	Convite	Paráfrase
Apresentação oral	Crítica	Poemas / textos poéticos
Apresent. oral – Exposição	Crítica jornalística	Recensão crítica
Apresent. oral – Reconto	Debate	Reconto
Apresent. oral – Tom. de posição	Descrição	Registo de observações
Artigo de enciclopédia	Diálogo argumentativo	Relato
Artigo de opinião	Diário	Relato de viagem
Artigo de opin. jornalístico	Discurso	Relatório
Autobiografia	Discurso político	Reportagem
Aviso	Documentário	Resposta a questões de leitura
Banda Desenhada	Entrada de dicionário	Resumo
Biografia	Entrevista	Roteiro
Carta	Exposição	Síntese
Carta de apresentação	História	Sumário
Carta formal	Lenda	Texto de opinião
Cartoon	Lengalengas	Texto dramático
Comentário	Lírica/textos líricos	Texto publicitário
Conto	Memórias	Trava-línguas
Conto de fadas	Narrativas/textos narrativos	Verbetes de enciclopédia

[Fonte: elaboração própria]

Para os doze anos da escolaridade obrigatória, apresenta-se, no Quadro 2, o resultado da análise da distribuição da abordagem dos géneros ao longo desses anos. Ao contrário do que aconteceu para o Quadro 1, em que os géneros estão listados por ordem alfabética, na elaboração do Quadro 2, procurou-se agregar as designações por relações de alguma proximidade genológica, ainda que os agrupamentos apresentados não possam ser tomados como monolíticos ou estanques.

Quadro 2: Abordagem dos géneros ao longo da escolaridade

Géneros	Anos de escolaridade											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Narrativas / textos narrativos	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Conto	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Conto de fadas	•	•	•	•	•							
Conto tradicional							•					
História	•	•	•	•			•					
Lenda					•							
Reconto		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Relato				•	•	•	•	•	•	•	•	•
Relato de viagem										•		
Roteiro						•						
Notícia					•	•						
Reportagem								•	•			
Entrevista						•		•				
Guião de entrevista								•				
Biografia							•	•	•			
Diário								•	•			
Autobiografia								•	•			
Memórias								•	•			
Poemas / textos poéticos	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Lengalenga	•	•	•	•	•							
Trava-línguas	•	•										
Lírica / textos líricos					•		•	•	•			
Discurso	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Discurso político											•	
Texto dramático			•	•	•	•	•	•	•	•	•	
Convite			•									
Aviso				•								
Banda desenhada			•									
Cartoon										•		
Entrada de dicionário				•								
Artigo de enciclopédia				•								
Verbetes de enciclopédia					•							
Carta			•									
Carta formal					•							
Carta de apresentação								•				
Anúncio publicitário					•	•						
Texto publicitário							•					
Apresentação oral					•	•	•	•	•			
Apres. oral – Tom. de posição					•							
Exposição				•	•	•		•	•	•	•	•
Apreciação crítica						•	•	•	•	•	•	•
Texto de opinião		•				•	•	•	•		•	•
Artigo de opinião									•		•	•
Artigo de opinião (jornalístico)							•					
Comentário							•	•	•			
Crítica									•			
Crítica jornalística							•					
Recensão crítica									•			
Debate									•		•	•
Diálogo argumentativo									•			
Resumo					•	•	•	•	•	•	•	•
Síntese						•	•			•		

Sumário					•	•	•	•	•			
Descrição						•						
Paráfrase					•	•	•	•	•			
Documentário										•		
Registo de observações							•	•	•			
Relatório							•	•	•			
Resposta a questões de leitura								•	•			

[Fonte: elaboração própria]

A observação do Quadro 2 mostra que denominações genológicas abrangentes, como Narrativas / Textos narrativos, Poemas / Textos poéticos, Discurso, Texto dramático, têm uma presença alargada, podendo estar contemplados em todos os anos. Quanto a categorias mais específicas, os géneros correspondentes ao Reconto e ao Relato detêm uma presença também alargada.

A ligação preponderante a um ciclo encontra-se para o Conto de fadas, História, Lengalenga, Trava-línguas, associados sobretudo ao 1.º ciclo e estendendo-se, nalguns casos, ao 5.º ano de escolaridade. O Resumo é contemplado em todos os anos a partir do segundo ciclo. O Registo de observações e o Relatório estão presentes nos três anos do 3.º ciclo. Estes géneros são associados pelas próprias AE a percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, com as disciplinas de Físico-Química, Ciências Naturais, Geografia, História, etc.

Para a estratégia de modelização é relevante o conhecimento dos domínios de competências a que os géneros se encontram associados e o seu tratamento nas vertentes recetivas e produtivas. Os quadros da subsecção seguinte colocarão em foco estes aspetos.

4.2. Géneros e domínios de competências linguísticas

No Quadro 3, é apresentada a distribuição dos géneros pelos domínios de competências. Do levantamento efetuado, observa-se que apenas 16 géneros, equivalendo a 27% dos casos, são associados a mais do que um domínio, enquanto um grande número dos géneros listados surge associado apenas a um domínio (43, correspondendo a uma proporção de 73%, ou seja, mais de 2/3). Em relação aos domínios contemplados, observa-se, desde logo, que não se encontra no quadro o domínio da Gramática. Por conseguinte, a ligação dos recursos léxico-gramaticais aos géneros não emerge nas AE.

No que diz respeito aos valores apresentados pelos diversos domínios em que essa associação aos géneros está presente (Oralidade-Compreensão, Oralidade-Expressão, Leitura, Educação Literária e Escrita), podemos destacar os seguintes aspetos:

— existe um elevado desequilíbrio quanto ao número de géneros associados a cada domínio: a Leitura recebe o número mais elevado (32), seguido da Escrita (18), da Educação Literária (13) e da Expressão Oral (6); este desequilíbrio é indiciador de um grau reduzido de paralelismo entre competências recetivas e produtivas, como a seguir se comprova;

— o género mais transversal, por surgir associado a quatro domínios, é a Exposição (contemplado na Oralidade-Compreensão e Oralidade-Expressão, na Leitura e na Escrita); estes domínios correspondem às vertentes recetiva e produtiva das competências linguísticas, no modo oral e no modo escrito, sendo o único género que apresenta esta integralidade de competências e vertentes.

Os géneros correspondentes ao Relato, Apreciação crítica e Texto de opinião surgem associados a três domínios (a Oralidade-Expressão, a Leitura e a Escrita); nestes casos, não se encontra explicitamente contemplada nas AE a vertente de Compreensão, no domínio da Oralidade.

Quadro 3: Distribuição dos géneros pelos domínios de competências

Géneros	Oral-Comp.	Oral-Exp.	Leitura	Ed. Liter.	Escrita
Exposição	•	•	•		•
Relato		•	•		•
Apreciação crítica		•	•		•
Texto de opinião		•	•		•
Reconto	•	•		•	
Debate	•	•			
Discurso	•	•			
Artigo de opinião			•		•
Narrativas/textos narrativos				•	•
Resumo		•			•
Síntese		•			•
Comentário			•		•
Discurso político	•		•		
Diário			•		•
Biografia			•		•
Entrevista			•		•
Guião de entrevista					•
Diálogo argumentativo	•				
Documentário	•				
Apresentação oral		•			
Apres. oral – Reconto		•			
Apres. oral – T. de posição		•			
Descrição		•			
Paráfrase		•			
Relato de viagem			•		
Reportagem			•		
Anúncio publicitário			•		
Texto publicitário			•		
Artigo de opinião (jornal.)			•		
Crítica jornalística			•		
Recensão crítica			•		
Artigo de enciclopédia			•		
Verbetes de enciclopédia			•		
Autobiografia			•		
Memórias			•		
Aviso			•		
Convite			•		
Banda desenhada			•		
Carta			•		
Carta formal			•		
Carta de apresentação			•		
Cartoon			•		
Entrada de dicionário			•		
Notícia			•		
Roteiro			•		
Poemas/textos poéticos				•	
Lengalenga				•	
Travalínguas				•	
Lírica/textos líricos				•	
Conto				•	
Conto de fadas				•	

Conto tradicional				•	
História				•	
Lenda				•	
Texto dramático				•	
Crítica					•
Registo de observações					•
Relatório					•
Resposta a quest. de leitura					•
Sumário					•
Soma	6	15	32	13	18

[Fonte: elaboração própria]

Em relação aos géneros a seguir referidos, é contemplada a sua associação a dois domínios, correspondentes às vertentes recetiva e produtiva. Na oralidade, o Debate e o Discurso são associados às vertentes de Compreensão e Expressão (juntando-se à Exposição, referida anteriormente). O trabalho nos domínios da Leitura e Escrita é estabelecido para os géneros Artigo de Opinião, Comentário, Diário, Biografia e Entrevista, para além dos já referidos. Em relação às Narrativas/Textos narrativos, as AE preveem que sejam trabalhados no âmbito da Educação Literária (que podemos associar primordialmente à vertente recetiva) e no âmbito da Escrita. Para o reconto, encontra-se a associação ao trabalho no âmbito da Oralidade-Expressão e da Educação Literária.

A associação a dois domínios realiza-se também em torno do modo (oral e escrito), para cada uma das vertentes, recetiva ou expressiva. O Discurso político surge associado às vertentes recetivas do modo oral e do modo escrito, não sendo contemplada a vertente expressiva. Por sua vez, na vertente expressiva dos dois modos, encontra-se previsto o trabalho relativo ao Resumo e à Síntese, o que não acontece para a vertente recetiva.

As observações apresentadas anteriormente apontam para a inexistência de uma estratégia alargada de colocar em paralelo, em relação aos géneros textuais, o trabalho nas vertentes produtiva e recetiva. Este aspeto torna-se ainda mais evidente se conjugarmos as observações feitas com a distribuição respeitante a cada ano no percurso de escolaridade.

O Quadro 4 especifica os dados em maior grau, mostrando a distribuição dos géneros considerados em mais do que um domínio pelos anos de escolaridade em que as AE propõem o seu tratamento. O quadro permite observar que, mesmo quando se contempla o trabalho em mais do que um domínio, designadamente nas vertentes recetiva e produtiva, de um modo geral, a ocorrência do trabalho nas duas vertentes no mesmo ano ou de um trabalho na vertente recetiva em ano precedente não está salvaguardada. São diversos os casos em que a presença na vertente produtiva antecede a vertente recetiva. Por exemplo, considerando o caso do género que é contemplado em mais domínios, a Exposição, esta surge explicitamente mencionada no domínio da Leitura no 10.º ano de escolaridade, enquanto no domínio da Escrita é referido nos 6.º, 7.º, 10.º, 11.º e 12.º. Em relação ao Comentário, encontra-se primeiro também a vertente da Escrita (7.º ano), a que se junta depois a vertente da Leitura, nos dois anos seguintes. Também em relação ao Texto de opinião e Artigo de opinião, a vertente da Escrita antecede a Leitura.

Encontra-se algum paralelismo, no caso da Apreciação crítica, no ensino secundário, sendo o género contemplado nos domínios da Oralidade-Expressão, Leitura e Escrita. No Texto de opinião, a Escrita é referenciada logo no 2.º ano de escolaridade, ressurgindo o género a partir do 7.º ano, no âmbito da Leitura e Escrita, mas com paralelismo apenas no 8.º ano. No Debate, encontra-se paralelismo entre as vertentes recetivas e produtivas, no 9.º, 11.º e 12.º anos.

Na Oralidade, a Exposição é contemplada na vertente de Compreensão, nos 4.º e 11.º anos e na vertente de Expressão do 4.º ao 11.º anos. Por sua vez, o Relato é contemplado no domínio da Escrita, no 4.º ano, na Expressão Oral, do 5.º ao 12.º anos e, na Leitura, apenas no 10.º ano. As Narrativas / Textos narrativos encontram-se amplamente presentes no domínio da Educação Literária, mas apenas no 6.º ano é contemplada a associação ao domínio da Escrita.

O caso que apresenta um grau elevado de presença na vertente recetiva e expressiva é o Discurso. Mesmo em relação a este, o paralelismo não é constante (não ocorrendo no 2.º e no 4.º anos). Por outro lado, a denominação não é absolutamente inequívoca quanto ao alcance que pode ter na delimitação do objeto textual.

Quadro 4: Distribuição pelos anos dos géneros contemplados em mais do que um domínio

Géneros	Dom.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Exposição	O-C				•							•	
	O-E				•	•	•	•	•	•	•	•	
	L										•		
	E						•	•			•	•	•
Relato	O-E					•	•	•	•	•	•	•	•
	L										•		
	E				•								
Apreciação crítica	O-E						•	•	•	•	•	•	•
	L										•	•	•
	E										•	•	•
Texto de opinião	L								•	•			
	E		•					•		•		•	•
Artigo de opinião	L											•	•
	E									•			
Debate	O-C									•		•	•
	O-E									•	•	•	•
Discurso	O-C	•		•		•	•	•	•	•	•	•	•
	O-E	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Reconto	O-C		•	•	•								
	Ed L					•	•	•	•	•	•	•	•
Narrativas / textos narrativos	Ed L	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	E						•						
Resumo	O-E					•	•	•	•	•	•	•	•
	E						•						
Síntese	O-E										•		
	E						•	•			•		
Comentário	L								•	•			
	E							•	•	•			
Discurso político	O-C											•	
	L											•	
Diário	L								•				
	E								•				
Biografia	L							•	•	•			
	E							•					
Entrevista	L								•				
	E								•				

[Fonte: elaboração própria]

A observação do Quadro 4 comprova, por conseguinte, que o tratamento sequencial ou paralelo entre as competências recetivas e produtivas para a aprendizagem dos géneros textuais não é assumido enquanto estratégia nas AE.

5. Conclusão

Os resultados apresentados mostram que as AE dão lugar aos géneros textuais, considerando, nomeadamente as referências à variedade de produtos textuais que são referenciados para o ensino-aprendizagem nas vertentes de receção, de produção ou de conhecimento – para além da própria ocorrência do termo *género [textual]*, que aqui não esteve em foco. Contudo, emerge de forma relevante o facto de as AE não apresentarem uma organização sistematizada dos géneros: existem ambiguidades, sobreposições e variações nas designações (sem explicitação de equivalências ou especificidades).

Num documento que percorre toda a escolaridade básica e secundária e que apresenta eixos organizadores comuns, também em relação aos géneros textuais se poderia esperar uma sistematização concetual. A ação didática orientada para as aprendizagens a alcançar, em cada ano e ao longo da escolaridade, beneficiaria da clarificação das relações entre os diversos géneros referidos no documento.

Por outro lado, considerando a estratégia de modelização que tem adquirido relevo nas abordagens genológicas (Rose & Martin, 2012), os resultados da análise mostram que não só esta estratégia não é explicitamente assumida nas ações estratégicas propostas, mas também não é favorecida pela distribuição dos géneros em relação às vertentes recetiva e produtiva. Surge em grau diminuto a indicação em paralelo do tratamento dos géneros nas duas vertentes ou o tratamento precedente da vertente recetiva em relação à vertente produtiva, para que a primeira possa modelar a segunda.

Estes resultados e conclusões transpõem para os materiais didáticos e para o professor os passos que poderão ou deverão ser dados para potenciar o papel dos géneros textuais no ensino-aprendizagem do Português.

6. Referências

- Caels, F. (2016). *Os textos de Ciências na disciplina de PLNM: uma abordagem baseada em Género*. Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Caels, F., & Quaresma, A. (2019a). *Os géneros em manuais de Ciências Naturais do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico: Mapeamento dos géneros*. Coimbra: CELGA-ILTEC.
- Caels, F., & Quaresma, A. (2019b). Géneros textuais em manuais de História. In D. Alves, H. G. Pinto, I. S. Dias, M. O. Abreu & R. Gillain (Orgs.), *Atas da VIII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (p. 484). Leiria: ESECS – Instituto Politécnico de Leiria.
- Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Coffin, C. (2006). *Historical Discourse: The language of time, cause and evaluation*. London and New York: Continuum.
- DGE-MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais*. DGE-MEC. Disponível em: <https://www.dge-mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>.
- Gouveia, C. A. M. (2013). A escola como sistema de géneros: conhecimento, aprendizagem e transversalidade. In M. H. M. Mateus & L. Solla (eds.), *Ensino do Português como*

- Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação* (pp. 441-462). Lisboa: ILTEC / Fundação C. Gulbenkian.
- Green, B., & Lee, A. (1994). *Writing geography lessons: literacy, identity and schooling*. Feedman and Medway. 207-24.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2003). *The Language of early childhood*. London and New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*, 4th ed., London & New York: Routledge.
- Martin, J. R. (2014). *Evolving systemic functional linguistics: Beyond the clause*. *Functional Linguistics*, 1(3), 1-24.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London, Equinox.
- Martin, J. R., & Veel, R. (eds). (1998). *Reading Science: Critical and functional perspectives on discourses of Science*. London: Routledge.
- Oliveira Martins, G. (Coord.) et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: ME/DGE.
- Painter, C. (1984). *Into the mother tongue: A case study of early language development*. London: Pinter.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.
- Schneuwly, B. & Cordeiro, G. S. (2016). Le genre de texte comme objet autonome d'enseignement : comparaison de deux approches didactiques. In G. S. Cordeiro & D. Vrydaghs (Ed.), *Statuts des genres en didactique du français* (pp. 83-108). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Unsworth, L. (2000). Investigating subject-specific literacies in school learning. In L. Unsworth (ed.), *Researching Language in Schools and Communities: Functional linguistics perspectives* (pp. 245-274). London: Cassell.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: the development of higher psychological processes. In Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & E. Souberman (eds). Cambridge, MA: Harvard University Press.

O multilinguismo na instrução italiana: o ensino do português no ensino secundário

Multilingualism in Italian education: teaching Portuguese in secondary schools

Maurizio Bevilacqua
puglieseoronzio@libero.it

*Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Universidade Nova de Lisboa, Portugal*

Resumo

Neste trabalho, apresenta-se um segmento da história do multilinguismo nas escolas secundárias públicas italianas, para demonstrar que foi a organização educativa europeia pioneira na implementação do ensino do Português Língua Estrangeira (doravante PLE) e na formação de docentes habilitados profissionalmente pelo Estado. A investigação iniciou-se nos resultados do congresso internacional de 2008 sobre Giuseppe Carlo Rossi e de uma comunicação no congresso da AISPEB de 2014, e desenvolveu-se seguindo o método de pesquisa constituído pela análise e catalogação de centenas de documentos originais que se acharam nos arquivos de instituições educativas italianas, em conformidade com o Decreto 97 de 25 de maio de 2016 (*Freedom of Information Act* italiano). Os atos que se descobriram levaram à conclusão (resultados) que a didática do PLE na Itália foi o espaço onde primeiro se concretizou o encontro entre o ensino secundário e superior (muitos conhecidos estudiosos italianos das realidades culturais lusófonas principiaram a sua carreira profissional como professores nas escolas...), e ateliê de criação de metodologias educativas que anteciparam as sucessivas reformas do sistema educativo nacional. Além disso, as atividades de Giuseppe Carlo Rossi, e as experiências desenvolvidas pelos seus epígonos e sucessores (Carla Bruni, Orietta Del Bene, Anna Farina, Erilde Reali, Luciana Stegagno Picchio, Giuseppe Tavani, Maria Helena Cardoso Pereira De Portugal Pereira, Luisa Dora Russo, Roberto Barchiesi e o autor da presente proposta), formam um tecido didático-cultural que preparou a recente readmissão do PLE na oferta formativa das escolas secundárias, revalidando uma tradição interrompida por dezenas de anos. Apresentam-se, também, os resultados de um levantamento da presente disseminação do ensino do PLE nos agrupamentos de escolas italianas, como indicação do “estado da arte” da recuperação dessa importante tradição cultural, que ficou negligenciada por dezenas de anos.

Palavras-chave: ensino, PLE, Itália, reforma, educação.

Abstract

This article shows a piece of multilingualism history in Italian state schools, to prove that Italian educative organization was pioneer of development of teaching of PLE and formation of qualified teachers. The research began on the results of international Congress about Giuseppe Carlo Rossi in 2008 and on a paper in AISPEB Congress of 2014; it analysed hundreds of contents of original documents in school archives. The found documents show didactics of PLE is the first place of meeting between secondary and high education (a lot of famous Italian experts of Portuguese speaking cultures started their career as teachers in schools....) and laboratory of creation of educative methodologies

forerunners of next reforms of National educative system. The activities promoted by Giuseppe Carlo Rossi and the experiences of his epigones and heirs (Carla Bruni, Orietta Del Bene, Anna Farina, Erilde Reali, Luciana Stegagno Picchio, Giuseppe Tavani, Maria Helena Cardoso Pereira De Portugal Pereira, Luisa Dora Russo, Roberto Barchiesi) create a didactic-cultural web that has prepared the recent readmission of PLE in formative offer of secondary schools, regaining a tradition interrupted for several decades.

Keywords: teaching, PFL, Italy, reform, education

1. Introdução

A 11-04-2014, o *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*¹ (doravante *MIUR*) promulgou o despacho n.º3560 sobre *Disciplinas curriculares de língua estrangeira a lecionar no ensino secundário*. O primeiro resultado deste ato administrativo foi ultrapassar a pré-existente organização do ensino da Língua estrangeira (doravante *LE*) lecionada nas escolas italianas do 9.º ao 13.º ano², que permanecia estável (francês, inglês, espanhol, alemão) desde 1982, com a publicação dos seguintes editais:

- 1) *Gazzetta Ufficiale Supplemento Ordinario*³ (doravante *G.U.S.O.*) 294/1982: concurso de pessoal docente,
- 2) *G.U.S.O.* 82/1983: concurso para efeitos de obtenção da qualificação profissional, certificada pelo *MIUR*, para o desempenho de funções de educação ou de ensino,
- 3) *G.U.S.O.* 265/1983 (*Ordinanza ministeriale* 02-09-1982): sessões de exames para obtenção da qualificação profissional, certificada pelo *MIUR*, para o desempenho de funções de educação ou de ensino,

que constituem um quadro do qual se infere que, por mais de 30 anos, o multilinguismo nas escolas italianas foi representado essencialmente pelas 3 principais línguas transcontinentais, mais o alemão (língua de trabalho da UE). Outros editais de concurso, nos anos seguintes, também introduziram o ensino das línguas das principais minorias culturais presentes no país: albanês, servo-croata, esloveno. Um caso à parte foi a introdução da língua russa.

A partir de 2007, com efeito, o *MIUR* foi abrangido pelo processo geral de redução da despesa pública mediante reformas planeadas para reduzir o número das disciplinas ensinadas e, consequentemente, dos docentes em serviço⁴; porém, com o despacho n.º

¹ Ministério italiano da Educação, da Universidade e da Investigação. A denominação deriva da reforma introduzida pela lei 300/1999, que incorporou o Ministério da Universidade e da Investigação científica e tecnológica (criado em 1989) no antigo Ministério da Educação (criado em 1861).

² Em Itália, a escolaridade de nível não superior é de 13 anos.

³ *Diário da República* da Itália.

⁴ Levantamento do impacto da crise económica no número de professores em serviço nas escolas italianas:

Tabela 1

Ano	N.º	Δ%	Ano	N.º	Δ%	Ano	N.º	Δ%
07/08*	899.912	base	10/11**	737.288	-2,20	13/14***	728.325	+0,11
08/09**	798.135	-11,31	11/12**	723.514	-1,53			
09/10**	757.061	-4,56	12/13**	727.369	+0,43			

**Ministero della Pubblica Istruzione - Dipartimento per la Programmazione Ministeriale, per la Gestione del Bilancio e per le Risorse umane e dell'Informazione - I NUMERI DELLA SCUOLA. Settembre 2007. Recuperado em:*

3560/2014, quase se duplicaram as línguas, acrescentando-se: árabe, mandarim, hebraico, japonês, grego moderno e PLE.

O segundo resultado foi a realização do *Tirocinio formativo attivo*¹ (doravante *TFA*), de acordo com o *Decreto Ministeriale*² (doravante *DM*) 312/2014 para obtenção da qualificação profissional, certificada pelo *MIUR*, para o desempenho de funções de educação ou de ensino do 6º ao 13º ano em todas as L2 indicadas no despacho de 2014; daqui resultou a abertura de 20 vagas (sucessivamente aumentadas a 21) para a obtenção do título de habilitação para desempenhar as ditas funções na recém-nascida disciplina AF46 Língua e civilização estrangeira/português³: 17 candidatos concluíram positivamente o curso. Provavelmente, a nova situação geopolítica mundial tornou possível que o *MIUR* introduzisse o ensino das línguas dos países BRICS⁴, outorgando finalmente ao PLE um lugar no currículo das instituições educativas italianas, à espera de que as famílias solicitassem às escolas que o lecionassem aos filhos.

2. Panorama do ensino do PLE nas escolas italianas na segunda metade do século XX

Neste estudo apresentam-se os resultados da análise de antigos documentos didáticos e administrativos encontrados em acervos escolares, aos quais se teve progressivo acesso⁵ de 2016 a 2019, e nos quais foi possível observar importantes e antigas provas de que o despacho nº3560/2014 não trouxe consigo qualquer inovação, especialmente no âmbito da formação dos docentes de PLE. A investigação começou aprofundando alguns aspetos da atividade de Giuseppe Carlo Rossi, antigo professor de literatura italiana e espanhola da universidade de Lisboa. De facto, depois de 9 anos de trabalho em Portugal, Rossi voltou a Roma no ano letivo (doravante a.l.) 1948/49 e lecionou na universidade da capital italiana, embora mantivesse a sua posição de professor contratado profissionalizado e licenciado no ensino secundário (carreira que ele começou em 1929 e que o levou a tornar-se leitor de italiano em 1938 - Cusati, 2012, pág. 21). Rossi foi, depois, professor no *Istituto Universitario Orientale*⁶ (doravante *IUO*) de Nápoles, onde, em 1956, se tornou o primeiro catedrático italiano de língua e literatura portuguesa (Cusati, 2012):

Começa assim a história dos estudos portugueses na Itália [...], num constante e produtivo afastamento da área propriamente filológica, devido à formação de novos especialistas. Nem só o prof. Rossi ocupava-se da preparação dos seus alunos, ele também preocupava-se de lhes abrir o caminho aos futuros

www.edscuola.it/archivio/statistiche/numeri_2007.pdf

^{**F}*l*c Cgil, *La demolizione della scuola pubblica: i numeri*. 14-04-2013. Recuperado em: www.edscuola.eu/wordpress/?p=20787

^{***M}*iur*, *Statistica e studi Focus. Sedi, alunni, classi e dotazioni organiche del personale docente della scuola statale*. 13-09-2013. Recuperado em: [www.sistan.it/index.php?id=88&tx_ttnews\[tt_news\]=1324](http://www.sistan.it/index.php?id=88&tx_ttnews[tt_news]=1324)

¹ Estágio nacional teórico-prático de formação inicial.

² Decreto ministerial.

³ Posteriormente denominada AN24, na reforma introduzida pelo Decreto do Presidente da República 19/2016.

⁴ Brasil, Rússia, Índia, China, África do sul, ou seja os mercados emergentes.

⁵ Em conformidade com a lei 33/2013 que, modelada na base do *Freedom of Information Act* dos Estados Unidos, equivale à lei 26/2016 sobre o acesso à informação administrativa e ambiental e de reutilização dos documentos administrativos publicada no *Diário da República* 160/2016, Série I.

⁶ A mais importante universidade italiana de estudos e investigação sobre as realidades linguístico-culturais dos quatro continentes.

compromissos como docentes: foi assim que a língua portuguesa entrou na oferta formativa de umas escolas de Roma e Nápoles como disciplina de opção. (pág. 24-26)

O êxito do trabalho universitário de Rossi foi grande: no final do a.l. 1948/49 apresentaram-se a exame cerca de 80 alunos, número que passaria a 139 no 1949/50. Esses resultados levaram-no a apresentar ao chefe da secretaria do vice-ministro do *MIUR* um relatório/pró-memória com o qual propôs a introdução do PLE no ensino secundário (registo¹ -doravante reg.- 497, Div. IIIª, 15-01-1951); estamos a falar, portanto, da primeira manifestação de uma intensa ação de pressão para defender um interesse concreto: integrar o português na oferta formativa das escolas italianas, como demonstram os regg.:

- 4830, de 03-07-1956, que o *IUO* de Nápoles envia ao Diretor-Geral do *MIUR*,
- 5141, de 21-07-1956 (carta anexa),
- 5245, de 27-07-1956, que o *IUO* envia à Academia Brasileira de Letras do Rio de Janeiro, através do Diretor-Geral do *MIUR*.

Rossi, além das claras competências na área da filologia, foi pioneiro de formas de relação que propagaram o PLE no ensino secundário italiano, como indicam duas certidões de serviço outorgadas:

- a 04-07-1957, reg. 1610, na qual o diretor Restaino, do Instituto técnico comercial (doravante *ITC*) Armando Diaz, de Nápoles, declara que a então prof.^a Luisa Dora Russo lecionou um curso piloto de PLE, com excelentes resultados, sob a direção do mencionado Rossi;
- a 11-06-1958, reg. 1437, assinada pelo mesmo Restaino, que documenta a repetição da experiência com o mesmo modelo organizativo e didático (Rossi, G.C., 1958, janeiro-fevereiro).

Infere-se que a presença do catedrático funcionou como garantia de qualidade da proposta didática. É importante evidenciar que Luisa Dora Russo já dera aulas antes de 28-02-1959, data em que se formaria em Línguas, literaturas e instituições europeias (agrupamento europeu ocidental, especialização: português) no *IUO* onde trabalhava Rossi. Não é desadequado, portanto, presumir que o catedrático imaginasse, para os seus alunos, que a experiência no ensino escolar seria essencial quer para a disseminação do PLE, quer para a aquisição das competências didáticas básicas para a profissão de docente. Ainda mais importante é o documento constituído por um contrato assinado pelo diretor Sinisi, do *ITC* Diaz, a 11-11-1958, reg. 2944, que permitiu a Luisa Dora Russo começar a lecionar 4 horas semanais curriculares de PLE durante o a.l. 1958/59, o que de facto aconteceu de 12-11-1958 a 05-05-1959, na turma 2N.

Estes documentos levam a concluir que a implementação do ensino do PLE na oferta formativa de uma escola italiana:

- 1) decorreu, pela primeira vez, há mais de 60 anos num país que nunca foi alvo de significativos processos migratórios procedentes de Portugal,
- 2) resultou da divulgação promovida por um representante do mundo académico,

¹ Número de protocolo.

- 3) foi intuída por Rossi, operador universitário, o qual, de acordo com a organização local, achava imprescindível a sinergia entre o ensino básico/secundário e o superior, da qual beneficiariam todas as instituições,
- 4) ajudou a implementar um conjunto de iniciativas para favorecer as escolhas dos estudantes que, posteriormente, se denominariam “orientação”, sendo de facto introduzidas nas instituições educativas italianas pela Lei 31-12-1962, n°1859, a qual reformou a organização do 6° ao 8° anos de escolaridade (Marcarini, M., 2012).

Os recenseamentos de população italiana indicam que o número de habitantes da cidade de Nápoles evoluiu na forma seguinte:

Tabela 1 - Recenseamentos de população italiana

Data	Habitantes	Percentagem
04-11-1951	1.010.550	(base 100)
15-10-1961	1.182.815	+14,56%
24-10-1971	1.226.594	+17,6%

[Fonte: Comune di Napoli - Dati Istat, 2019]

originando um aumento dos fenómenos de migração diária dentro da cidade. Para reduzir o impacte desse problema na sociedade e nos estudantes, no a.l. 1959/60 duas turmas do 9° ano das sucursais do *ITC* Diaz de Nápoles, primeiro foram reunidas para formar uma turma de 10° ano que, depois, foi transferida para o antigo 5° *ITC* (*Decreto del Presidente della Repubblica* -doravante *DPR*- 21-07-1959, n°1441) a 5 km de distância, hoje *ITC* Enrico De Nicola (*Decreto do Ministero della pubblica istruzione*¹ de 07-10-1960 e reg. 3184 de 15-10-1959 do *ITC* Diaz - Zen, S., 2011). A partir deste momento, teve início, também nesta escola, o ensino do PLE. Além disso, observou-se nos documentos que a organização da oferta formativa nos *ITC* da época previa o estudo de uma língua estrangeira durante os primeiros 3 anos do curso² e de duas – o PLE foi uma dessas – do 9° ao 13° ano³. Os dados indicam que do a.l. 1959/60 ao 1964/65, estudaram PLE 46 alunos, e que 23 deles eram estudantes do *ITC* Diaz que, portanto, continuaram a aprendizagem do PLE começada no ano anterior. No *ITC* De Nicola foram docentes as seguintes alunas de Rossi:

- Erilde Reali (1 turma no a.l. 59/60; 3 turmas nos aa.l.l. 60/61 e 61/62; 2 turmas no a.l. 62/63),
- Luisa Dora Russo (2 turmas nos aa.ll. 59/60 e 60/61),
- Luciana Stegagno Picchio⁴, que integrou o júri dos exames finais nacionais no a.l. 1961/62,
- Carolina Bruni (2 turmas no a.l. 62/63),
- Anna Maria Coppa D'Ecclesia (2 turmas no a.l. 63/64).

¹ O antigo Ministério da Educação.

² No sistema português do 9° ao 11° ano.

³ No sistema português do 10° ao 13° ano.

⁴ A mais importante luso-brasileirista da Europa: www.treccani.it/enciclopedia/luciana-stegagno-picchio_%28Enciclopedia-Italiana%29/ (acesso em março de 2018) e *Luciana Stegagno Picchio* em Artigos de apoio Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2018. www.infopedia.pt/apoio/artigos/Luciana-stegagno-picchio (acesso em março de 2018) - O edital n°34/2014 da Câmara municipal de Lisboa atribui o nome dela a uma rua no bairro de Benfica.

O PLE também foi lecionado no a.l. 1964/65 em 4 turmas, mas a documentação contida nos registos examinados não refere o nome do docente. A Erilde Reali usou nas suas aulas os seguintes manuais inovadores (na época):

- *Comércio português e brasileiro* (Reali, E., 1960) que ela mesma escreveu e que ainda hoje é o único livro de PLE comercial em circulação na Itália; cabe observar a coincidência entre lugares, datas e conteúdo, em comparação com a completa descoincidência do tema do livro com o *curriculum studiorum* puramente filológico da autora,
- *Le lingue straniere alla radio, Corso pratico di lingua portoghese, Lezioni per la Radiotelevisione italiana* (Stegagno Picchio, L. & Tavani, G.¹, 1957), transcrição de 39 emissões radiofónicas de uns 20 minutos cada uma, disponíveis em *Teche RAI*², e reveladora da difusão do PLE a par das outras línguas, que, de facto, foi o primeiro livro de gramática multimedial de PLE publicado na Itália. Articula-se em 40 unidades breves que o próprio Rossi prefaciou e definiu como “*uma gramática moderna, ágil, original e convidativa pela conceção e estrutura, fruto da ditosa colaboração entre dois dos nossos alunos mais preparados e talentosos*” (ib., pág.3).

Cada capítulo do livro apresenta-se organizado segundo a estrutura típica das Unidades didáticas que dominaram a didática das línguas a partir dos anos ‘90 do século passado:

- 1) fim/conteúdo: aprender um argumento gramatical,
 - 2) ferramentas:
 - uma leitura finalizada a observar e memorizar as estruturas apresentadas,
 - um diálogo situacional para aplicação das regras gramaticais,
 - um jogo linguístico representado por uma quadra,
 - um texto de civilização,
 - 3) auto-avaliação e reflexão sobre a língua: um resumo da matéria da lição.
- *O nosso livro* (*Piccola storia della classe, apud* Cusati, M. L., coord., 2012), um texto escolar produzido com materiais seleccionados pela docente, mas datilografado, editado e mimeografado pelos estudantes. Esta ferramenta constitui o arquétipo das UdA.

Outros resultados absolutamente originais que o ensino do PLE conseguiu, no ensino básico e secundário italiano, foi o aproveitamento dos serviços do *Centro italiano per i viaggi di istruzione degli studenti delle scuole secondarie*³ -doravante *CIVIS*-, instituído pela lei 1127/1952 (*G.U.* 206/1952). O artigo 2 dessa lei previa que o *CIVIS* apoiasse e organizasse a mobilidade dos estudantes italianos no estrangeiro e dos estudantes estrangeiros na Itália, e sensibilizasse docentes e aprendentes italianos e estrangeiros para desenvolverem relações. Ao abrigo do *CIVIS*, de 29-03 a 11-04-1958 dois alunos de PLE (e estudantes universitários de português), um do *ITC* Diaz de Nápoles e outro do *ITC* Gioberti de Roma (*Annali della Pubblica Istruzione*, 1958. Cusati, M. L., 2009. Gil Mendes da Silva, T., & Cusati, M. L., 2008), viajaram para Portugal, concretizando assim,

¹ Um dos principais especialistas da poesia lírica galego-portuguesa medieval. Tem 50 registos no catálogo da Biblioteca Nacional de Lisboa (catalogo.bnportugal.pt) e 131 no catálogo do serviço bibliotecário nacional italiano (opac.sbn.it/).

² Arquivo multimédia da radio-televisão pública italiana.

³ Centro italiano para as viagens de instrução dos alunos das escolas secundárias.

com 29 anos de antecedência, o que se fará, a partir de 1987, com os projetos *ERASMUS*¹ e *Comenius*² da União Europeia. Muito vivo foi o testemunho de Giovanni Ricciardi (Ricciardi, G., 2008), antigo professor associado do *IUO* e vencedor do concurso de 1968, o qual confirmou a existência, entre 1960 e 1970, do ensino do PLE no antigo *ITC* Maffeo Pantaleoni de Roma (Russo, M., 2014). Portanto, a investigação prosseguiu no arquivo dessa escola romana que, a partir da sua fundação (1959) e estabelecimento em Roma, na Via Luisa di Savoia 14, caracterizou-se pelas atividades que desenvolveu relacionadas com o mundo da produção e da cultura. Depois de quase 40 anos de funcionamento, em 1998, foi agrupada com o *Istituto tecnico per geometri*³ -doravante *ITG*- Valadier, criando o *Istituto statale di istruzione superiore*⁴ -doravante *ISIS*- “Via Luisa di Savoia, 14”. A alienação do prédio onde se encontrava o *ITC* Pantaleoni exigiu a mudança do arquivo, em 01-09-2013, para a via Caposile 1. Seguidamente, houve uma segunda agrupação no *ITC* Genovesi, que, em 01-09-2014, foi denominado *ISIS* Via Salvini 24. Estas complicadas vicissitudes servem para indicar que:

1. o arquivo do *ITC* Pantaleoni foi manuseado muitas vezes em menos de 20 anos, sem nomeação de um especialista de reordenamento,
2. a direção trabalhou para custodiar e separar os documentos administrativos e de contabilidade daqueles didáticos, conferindo um acervo de materiais com a finalidade de os resguardar no insuficiente espaço à disposição.

A situação que estamos a descrever é muito frequente na Itália, dado que só recentemente se começou a estudar aprofundadamente a história das escolas, a memória e o futuro da educação (os primeiros resultados foram exibidos no Salão da Gipsoteca do Monumento nacional a Vítor Emanuel II em Roma, a 23-02-2016, quando foi divulgada a notícia do reordenamento de 35 km de prateleiras do arquivo do *MIUR*). Também a análise dos documentos encontrados no *ITC* Pantaleoni, confirmou que o ensino do PLE não é uma novidade na oferta formativa do sistema educativo italiano. As informações romanas corroboram o que já se descobrira em Nápoles: na capital desenvolveu-se uma experiência didática, que durou quase 10 anos, nas turmas bilingues do curso para técnicos de contabilidade que fizeram os exames de fim de curso (13º ano), de repetição e de proficiência nas disciplinas nas quais foram reprovados, e onde foram escolhidos os livros escolares e tudo o que era preciso para a didática.

A pesquisa no arquivo do antigo *ITC* Pantaleoni demonstrou o seguinte fluxo de ensino:

- a prof.^a Anna Farina lecionou 15/16 horas por semana durante 4 aa.ll. (de 1961 a 1965, aquando a catedra foi abolida) em 5 turmas, sendo em 1964 e 1965 examinadora do júri para obtenção da qualificação profissional, certificada pelo *MIUR*, para o desempenho de funções de educação ou de ensino de PLE,
- a prof.^a Orietta Del Bene lecionou 12 horas por semana a 86 alunos de 4 turmas no a.l. 1961/66, aquando a catedra foi abolida) em 4 turmas,
- a prof.^a Maria Helena Cardoso Pereira de Portugal Pereira foi a última que prestou serviço do a.l. 1966/67 ao 1968/69 em 6 turmas.

Até à data deste estudo, só os já referidos problemas de arquivo impediram de superar as seguintes criticidades referentes ao *ITC* Pantaleoni:

¹ *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students.*

² Projeto criado por iniciativa da Comissão europeia para melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação, desde o ensino pré-escolar até ao secundário.

³ Instituto técnico para a formação de topógrafos de quantidade.

⁴ Agrupamento de escolas secundárias.

- exame dos diários das turmas, das atas das avaliações finais e dos exames finais nacionais do 13º ano, úteis para estabelecer se o PLE se ensinava só num curso ou em vários,
- obtenção da relação dos livros escolares,
- levantamento dos fluxos de alunos, do absentismo e do abandono escolar (aprovados/reprovados),
- identificação dos docentes que lecionaram nos as.ll. de 1957/58 a 1964/65 nas outras turmas dos cursos B e E,
- estudo das atas do conselho pedagógico para individualizar as deliberações de instituição e supressão do PLE.

Os conjuntos dos documentos informam que o TFA não introduziu inovação nenhuma, nem sequer no âmbito da formação dos professores dado que:

- de 1962 a 1969, 13 docentes já tinham obtido a qualificação profissional para o desempenho de funções docentes de educação ou de ensino,
- a partir de 1962, já existia a disciplina X-bis Língua e literatura portuguesa que precede, portanto, de 56 anos a recém-nascida AN24 Línguas e culturas estrangeiras no ensino secundário -do 9º ao 13º ano- (português).

De facto, pre-existem ao despacho nº3560/2014, 5 editais de concursos para efeitos de obtenção da qualificação profissional de docente na disciplina X-bis, a ensinar em qualquer escola do ensino básico e secundário, que o *MIUR* publicou em momentos próximos um do outro:

Tabela 2 - Editais de concursos para efeitos de obtenção da qualificação profissional

Edital	Vencedores	Resultados no <i>Bolletino ufficiale</i> ¹ MIUR n.º	Página
<i>G.U.S.O.</i> 1/1962	5	29/1963	194/195 ²
<i>G.U.S.O.</i> 317/1962	1	28/1964	201 ³
<i>G.U.S.O.</i> 324/1963	2	13/1964	227 ⁴
<i>G.U.S.O.</i> 202/1967	1	9/1964	289 ⁵
<i>G.U.S.O.</i> 208/1968	4	26/1964	334 ⁶

Outros dados que negam a originalidade e a inovação que se atribuíra ao TFA são os seguintes: a Lei 1074/1971 (*G.U.* 319/1971), que contém as *Normas para efeitos de*

¹ *Boletim oficial do Ministério da educação, parte II, atos de administração.*

² 1. Bruni Carolina, nascida em Terni a 15-09-1938, nota 55/75

2. Farina Anna, nascida em Termoli a 08-04-1933, nota 59/75

3. Lanciani Giulia, nascida em Roma a 16-05-1935, nota 51/75

4. Macchi Giuliano, nascido em Roma a 14-12-1932, nota 71/75

5. Margeri Anna, nascida em Nápoles a 22-08-1932, nota 54/75

³ 6. Viti Amalia, nascida em Nápoles a 05-08-1931, nota 46/75

⁴ 7. Pannullo Maria, nascida em Castel S. Giorgio a 08-11-1927, nota 49/75

8. Peleggi Franca, nascida em Roma a 14-11-1933, nota 50/75

⁵ 9. Barchiesi Roberto, nascido em Roma a 10-11-1929, nota 70/75

⁶ 10. Brustoloni Gabriele, nascido em Veneza o 28-02-1943, nota 62/75

11. Cardoso Pereira de Portugal Pereira Maria Helena, nascida em Montemor-o-novo a 09-08-1923 - nota: 74,75/75

12. Ricciardi Giovanni, nascido em S. Giovanni Rotondo a 16-03-1937 - nota: 62/75

13. Zaccaria Lello, nascido em Roma a 29-11-1943, nota 51,50/75

obtenção da qualificação profissional de docente no ensino secundário e para recrutamento de pessoal docente e não docente, estabelece que, no prazo de 60 dias após a sua entrada em vigor, o *MIUR* reformaria as tabelas que continham a relação das disciplinas para as quais era possível obter a qualificação e os títulos de estudo que davam direito ao acesso aos cursos de formação relativos. A reforma foi publicada na *G.U.S.O.* 80/1972, e é um texto muito interessante pois tem anexas as tabelas:

- “A”, que contém as novas denominações das disciplinas em que era possível obter a qualificação profissional de docente: 34-Língua e literatura estrangeira (do 9º ao 13º ano) e 35-Língua estrangeira (do 6º ao 8º ano),
- “B”, que contém as correspondências entre as antigas e as novas disciplinas a usar nos editais de concurso de pessoal docente,
- “de comparação”, entre as disciplinas da tabela A e da tabela B, para as quais era possível obter a qualificação profissional de docente ao abrigo da Lei 1074/1971,
- “final”, na qual se determina que a qualificação profissional de docente podia ser conseguida:
 - na disciplina 34, só pelos professores que já possuíssem a qualificação na disciplina chamada X-bis,
 - na disciplina 35, só pelos professores que já possuíssem a qualificação na disciplina chamada X-bis, desde que a tivessem obtido antes de 15-08-1968.

Por outras palavras, os documentos provam que, embora a partir do final do a.l. 1968/69 a disciplina X-bis sobrevivesse nas denominadas Língua e literatura estrangeira (código 34) e Língua estrangeira (código 35), o ensino do PLE nas escolas secundárias italianas é negligenciado e posto em esquecimento, enquanto permanece no ensino superior.

3. Do passado à atualidade: readmissão e disseminação do PLE na oferta formativa das escolas secundárias italianas

Poder-se-ia intentar uma explicação do desaparecimento do PLE na escola italiana, observando que, a partir da conclusão do a.l. 1968/69¹, a evolução sócio-política de Portugal e da Itália são muito diferentes. Enquanto a Itália, a partir do outono de 1969, atravessou uma fase de intensas modificações (o governo caiu 7 vezes, sucederam-se 6 Ministros da educação, 3 dentro de um governo só) que levaram a formar coligações governativas moderadamente progressistas, Portugal que, a partir de 13 de junho de 1946, já era o refúgio do último rei italiano da dinastia Saboia a qual possibilitou a vigência do governo de Mussolini, manteve-se governado corporativamente até 25 de abril de 1974, socialmente conservador e fora da Comunidade económica europeia. Possivelmente as atitudes ideológicas bastante maniqueístas da época poderiam justificar a perda de atrativo e o cancelamento do ensino do PLE das escolas italianas.

Só 27 anos mais tarde, e após uma prolongada série de reformas, decretos legislativos, duplicações dos processos de contratação, e a instituição das *Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario*², a 13-12-1996 o diretor Vitelli do *Liceo ginnasio statale*³ - doravante LC- Ugo Foscolo de Albano Laziale autorizou o autor deste estudo a lecionar a 1ª edição de um curso piloto extracurricular (à tarde) de PLE nível A1 Quadro europeu

¹ O a.l. durava de 01 de outubro de um ano solar até o 30 de setembro do seguinte.

² Escolas universitárias de especialização para o ensino secundário.

³ Escola secundária com oferta formativa baseada no ensino das línguas clássicas.

comum de referência¹, com duração de 40h, aberto à participação de toda a comunidade escolar, frequentado por uma média de 13 alunos por turma, dos quais 11 obtiveram a certidão final, depois de terem sido aprovados em 2 testes escritos.

A partir deste momento o panorama do ensino do PLE nas escolas italianas apresenta o seguinte crescimento e macroevolução:

– é curricular:

- de 1995/96 na *Scuola Europea* de Ispra (Varese), no 10º/11º e 12º ano;
- na *Scuola per l'Europa* de Parma, no 10º/11º e 12º ano;
- no *Convitto nazionale*² *Vittorio Emanuele II* de Arezzo, que ativou um curso de *Liceo scientifico*³ -doravante *LS*- internacional cujas finalidades formativas integradas são o conhecimento da realidade económico-jurídica e do património artístico-cultural para a promoção do *Made in Italy* nos países BRICS;

– já foi curricular:

- no *LC Foscolo* de Albano Laziale (Roma) que, por efeito do *DM 105/2000*, e consequentemente à ratificação da autonomia, foi escolhido como destinatário de aumento do quadro docente efetivo e, onde, depois de mais de 30 anos, foram autorizadas 4h semanais curriculares de PLE;
- no *ITC Calasso* de Lecce, de 2016 a 2019, onde o diretor, depois de ter feito uma viagem de estudo⁴ a São Paulo, Porto Alegre, Rio de Janeiro por ocasião dos Jogos Olímpicos de 2016, decidiu em primeiro lugar implementar o *e-twinning*⁵ de uma turma com os Colégios São Domingos (SP) e António da Silva (RJ), pois a escola pertencia à rede nacional Itália/Brasil para os alunos do *LS* para os desportos^{6 7}.

¹ No estudo limitar-nos-emos a indicar o nível dos diferentes cursos.

² Colégio Internato.

³ Escola secundária com oferta formativa baseada no ensino da matemática, física, ciências e desenho técnico.

⁴ Portaccio, M. B. PROGETTO DI COOPERAZIONE TRA ISTITUZIONI EDUCATIVE ITALIANE E BRASILIANE VISITA ISTITUZIONALE SAN PAOLO- PORTO ALEGRE- RIO DE JANEIRO 23-29 AGOSTO 2015. Obtido de www.iisscalasso.gov.it/documenti/boxhome/PROGETTO_DI_COOPERAZIONE_TRA ISTITUZIONI_EDUCATIVE_ITALIANE_E_BRASILIANE.pdf [Consulta: 28-01-2016].

⁵ Portaccio, M. B. Geminação electrónica. Obtido de www.iisscalasso.gov.it/gestione-sito/sezione-3-comunicazione-istituzionale/gestione-notizie/item/progetto-gemellaggio-elettronico-con-il-brasile-giochi-olimpici-brasile-2016 [Consulta: 16-02-2016].

⁶ Conibrasile - Oggi abbiamo ricevuto con grande piacere la visita informale al Coni-Brasile della delegazione Italiana del MIUR (Ministero della Pubblica Istruzione Italiana) che sono in Brasile per organizzare degli interscambi Scolastici, Culturali Sportivi con Scuole Brasiliane. Dopo essere stati ricevuti dal Console Generale i professori hanno fatto una bellissima sorpresa visitandoci, erano accompagnati dal Dott Augusto Bellon, responsabile del Dipartimento Scolastico presso il Consolato Italiano a San Paolo e coordinatore del progetto. Nella foto alcuni, rappresentanti della delegazione, Michele Donatucci che é il referente per il Ministero della Pubblica Istruzione presso il CONI Roma, in compagnia dei professori venuti in rappresentanza dei licei e scuole Italiane Mario Portaccio, Valeria Santagata, Luigi Carretta, Piero Porru... hanno ricevuto la maglietta del Corralia Barsile ...con l'augurio di un presto ritorno... a Rio de Janeiro... [Facebook status update]. Obtido de www.facebook.com/conibrasil/ [Consulta: 29-08-2015].

⁷ Salottoitalia - Martedì 16 Febbraio alle ore 10:00 (Brasiliane), ore 13:00 (Italiane) collegamento in diretta con il Liceo Scientifico Francesco Calasso di Lecce. Il Preside della Scuola Prof. Mario Portaccio, e gli studenti saranno collegati su internet in collegamento con la Nostra Collettività Italiana in Brasile attraverso il nostro programma ILSALOTTOITALIA sulla Radio MUNDIALNEWSFM. Tutti ci potranno ascoltare, da qualsiasi parte del Mondo... Per il collegamento attraverso Computer basta solo digitare www.mundialnewsfm.com.br e automaticamente si ascolterà la trasmissione. Se si dispone di un Telefono Android si può scaricare l'applicativo da Playstore che si chiama (mundialnewsfm) e installarlo sul telefono e veramente basterà un Click per essere collegati con il Mondo...e con noi da Rio de Janeiro... Il Preside dell'Istituto Francesco Calasso Lecce ci parlerà insieme ai studenti del Progetto che l'Istituto sta brillantemente realizzando, insieme a Scuole Brasiliane per l'importante funzione dello Sport quale veicolo importante per la costruzione di una cittadinanza Globale in vista delle Olimpiadi di Rio de Janeiro. Altri temi saranno trattati quali lotta al Bullismo al Doping e quant'altra forma possibile per abbattere i confini creare amicizie e sinergie

Posteriormente introduziu o ensino do PLE (PB), até atingir 12h semanais (4 turmas) em 2018/19¹. De facto, o PLE só funcionou para 15 alunos de uma turma do curso de relações internacionais para o marketing, e infelizmente foi cancelado a partir de 01 de setembro de 2019 por falta de inscrições;

– é previsto:

- no *Piano dell'offerta formativa triennale*² -doravante PTOF- do LC Marco Minghetti de Bolonha a partir de 26 de outubro de 2016 como disciplina para potenciar o ensino das L2 do 9º até ao 12º ano, com uma carga horária semanal de 2h com vista a atingir o nível B1³;
- no PTOF do LC Quinto Horácio Flaco de Portici (Nápoles) onde existe um curso com aumento do número das línguas românicas e ativação do ensino curricular do PLE.

Além disso, na Itália setentrional, de 1995 a 2018, organizaram-se 7 cursos de opção do nível A1 ao B1; na zona central, organizaram-se 11 cursos de opção do nível A1 ao B2, no sul, entre 2004 e 2018, organizaram-se 11 cursos de opção de PLE do nível A1 ao B1. Todos serviram para fins promocionais, de preparação a intercâmbios e estágios, a exames de certificação linguística e *master*.

As duas experiências modernas mais importantes são:

- a do LC Foscolo de Albano Laziale onde, em 4 anos deram-se 330h de aulas a quase 100 alunos, com uma taxa de presença até 88% e notas nunca inferiores a 17/20 valores. Em 1998 a direção distrital de ensino, validou o curso de PLE para a formação e a progressão salarial dos professores participantes, e atingiu os seguintes alvos:
 - a 11 de novembro de 1999, a Embaixada de Portugal em Roma outorgou o seu patrocínio ao curso, ressaltando o valor para o acesso ao *Sistema de avaliação e certificação do PLE* dos ministérios dos Negócios Estrangeiros e da Educação, de Portugal;
 - a 27 de novembro de 1999, no auditório do LC Ugo Foscolo, realizou-se a manifestação multimédia *Incontri senza frontiere – Portogallo*, com apoio do ICEP Instituto do Comércio Externo de Portugal;
 - a 19 de abril de 2000, o ICEP e a escola assinaram um protocolo para o desenvolvimento gratuito de um estágio profissional de curta duração, nas dependências da instituto, para o aluno do curso com a nota final mais alta; esse protocolo antecipou de 16 anos as inovações introduzidas no sistema educativo italiano pela lei 107/2016. O estágio do aluno desenvolveu-se de 08 a 12-05-2000 e concluiu-se com a avaliação de 18/20 valores;

per Societa e un MONDO MIGLIORE... Per interagire con noi mandate un whatsapp al numero +5521981746517 le saremo online... grazie!!! [Facebook status update]. Obtido de www.facebook.com/pg/ilsalottoitalia/posts/?ref=page_internal [Consulta: 11-02-2016].

¹ Portaccio, M. B. - *Piano triennale dell'offerta formativa 2016-19*. Pág. 75, 77, 79. Obtido de www.iisscalasso.gov.it/documenti/informazioni/PTOF_2016.pdf [Consulta: 29-01-2016].

² Projeto educativo trienal.

³ Gambetti, F. - *Piano Triennale dell'Offerta Formativa aa.ss. 2016/17 – 2018/19*. Pág.42. Obtido de www.liceominghetti.gov.it/pvw/app/BOLG0002/pvw_img.php?sede_codice=BOLG0002&doc=1982752&inl=1 - pág.44. [Consulta: 26-10-2016].

- a 27 de abril de 2000, a Escola Portuguesa em Roma dá início aos contatos com LC Ugo Foscolo para organizar a participação de candidatos nos exames de certificação do PLE;
- a do LC Quinto Horácio Flaco de Portici (Nápoles) onde, em 5 anos, deram-se 452h de aulas, completamente digitalizadas, a 111 alunos, com uma taxa de presença até 92% e notas nunca inferiores a 17/20 valores. Além disso:
 - a *Associazione Italia-Portogallo*, patrocinou o curso e ofereceu ao melhor aluno a possibilidade de desenvolver um estágio profissional na própria biblioteca;
 - foi aberta uma parceria de orientação ao estudo universitário do PLE com a Universidade Suor Orsola Benincasa e o *IUO* de Nápoles;
 - apresentou-se a experiência didática na Embaixada portuguesa em Roma;
 - pela primeira vez na Europa, o Centro de Avaliação e de Certificação de Português língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, abriu um Local para Aplicação e Promoção de Exames numa escola secundária pública e, portanto, o ensino passou a ser finalizado à obtenção da certificação linguística em PLE;
 - ratificou-se um protocolo de colaboração proposto pelo Camões I.P., para promoção da oferta de estudos relativos à língua e culturas de expressão portuguesa, mediante o apoio à docência;
 - quatro professores foram escolhidos para participar num projeto de formação direta, no âmbito do programa Erasmus+, no Agrupamento de Escolas Manuel da Maia de Lisboa.

4. Levantamento analítico a nível nacional

4.1. Itália setentrional

a.l.

2011/12 o *Istituto d'Istruzione Superiore*¹ -doravante *IIS- San Giovanni Bosco* de Viadana (Mântua) organiza um curso de opção de PLE para 10 alunos que participaram num intercâmbio com estudantes portugueses²;

2016/17 - o *LS Curie* de Tradate (Varese) organiza 2 cursos de PLE: nível A1 de 10h e A2 de 10h para preparar os alunos para um intercâmbio com o Agrupamento de escolas Ibn Mucana de Alcabideche^{3 4};

¹ Agrupamento de escolas secundárias.

² Savazzi, V. - Progetto Comenius Italia - Portogallo. Circular do diretor n° 214. Obtido de www.istitutosanfelice.edu.it/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=197&Itemid=60 [Consulta: 12-04-2014].

³ Neri, P. - CORSO DI 1^ LIVELLO DI LINGUA PORTOGHESE. Circular do diretor n° 165. Obtido de www.liceocurie.it/liceo-curie/Circolari.aspx [Consulta: 13-01-2017].

⁴ Neri, P. - CORSO DI 2^ LIVELLO DI LINGUA PORTOGHESE. Circular do diretor n° 167. Obtido de www.liceocurie.it/liceo-curie/Circolari.aspx [Consulta: 17-01-2017].

- o *IPSIA*¹ *Beccari* de Turim, organiza um curso de PLE de 20h² para os alunos de hotelaria e turismo admitidos como bolseiros ao *Master* dos talentos da *Fondazione Cassa di Risparmio di Torino*³ e destinados a um estágio em Portugal;

- o *IM Marco Belli* de Portogruaro (Veneza), organiza um curso de PLE de 19,5h para preparação dos exames de certificação^{4 5};

2017/18 o *IM Marco Belli* de Portogruaro (Veneza), organiza um curso de PLE de 19,5h para preparação dos exames de certificação⁶;

2018/19 o *IM Marco Belli* de Portogruaro (Veneza), organiza um curso de PLE de 20h^{7 8}.

4.2. Itália central

a.l.

1997/98 o *LC Ugo Foscolo* de Albano Laziale organiza cursos de nível A1/A2; 80h extracurriculares, taxa de presença 75%, equivalente a 19 das 26 aulas lecionadas. A certidão final é outorgada a todos os alunos. Nota média de 17/20.

1998/99 o *LC Ugo Foscolo* de Albano Laziale organiza cursos de nível A1/A2/B1; 90h extracurriculares, taxa de presença: 83%, equivalente a 26 das 30 aulas lecionadas. A certidão final é outorgada a 43 alunos. Nota média de 17/20. A direção distrital do ensino validou o curso para a formação e a progressão salarial dos professores participantes. 102 inscritos em 3 aa.ll.

2001/02 o *ITG Fossombroni* de Arezzo organiza um curso de PLE de nível A1 de 30h, para preparar uma turma de 11º ano à realização de um intercâmbio Comenius com uma escola secundária de Coimbra;

¹ Instituto profissional para os serviços ou para a indústria e artesanato (reforma DPR N°87 de 15-03-2010).

² Rapisarda, P. - Candidatura a docenza lingua inglese e portoghese per *Master dei Talenti*. Circular do diretor n° 457. Obtido de www.istituto-beccari.gov.it/index.php/personale/archivio-circolari-interne/1698-circolare-457-candidatura-a-docenza-lingua-inglese-e-portoghese. [Consulta: 20-04-2017].

³ Caixa de poupança de Turim.

⁴ Gorup de Besanez, L. - CORSI POMERIDIANI DI LINGUA: RUSSO, CINESE, GIAPPONESE, PORTOGHESE [Blog post]. Obtido de www.marcobelli.it/pvw/app/VEIM0004/pvw_sito.php?sede_codice=VEIM0004&page=1954287. [Consulta: 09-12-2016].

⁵ Zamborlini, L.M. - Bando di gara per l'individuazione di docente per corsi di Lingua Straniere: Portoghese a.s. 2016/17. Registro do diretor n°946. Obtido de https://web.spaggiari.eu/pvw/app/default/pvw_sito.php?cerca=&categorie=0&page=306214&visua_storico=on. [Consulta: 09-02-2017].

⁶ Zamborlini, L.M. - Invito di partecipazione alla procedura di selezione per individuazione di 1 docente per un corso di Lingua Cinese e 1 docente per un corso di Lingua Portoghese. A. S. 2017/18. Registro do diretor n°6334. Obtido de https://web.spaggiari.eu/pvw/app/default/pvw_sito.php?cerca=&categorie=1101&page=306214&visua_storico=on. [Consulta: 20-09-2017].

⁷ Gorup de Besanez, L. - CORSI POMERIDIANI DI RUSSO, CINESE E PORTOGHESE - 1ª LEZIONE [Blog post]. Obtido de www.marcobelli.it/pvw/app/VEIM0004/pvw_sito.php?sede_codice=VEIM0004&page=2269081. [Consulta: 05-10-2018].

⁸ Zamborlini, L. M. - CORSO DI LINGUA CINESE. CORSO DI LINGUA PORTOGHESE. CORSO DI LINGUA RUSSA. Registro do diretor n°61. Obtido de www.marcobelli.it/pvw/app/VEIM0004/dcvv.php?cd=7386460&sede_codice=VEIM0004&ope=view. [Consulta: 18-10-2018].

- 2017/18 o *IM Eugenio Montale* de Pontedera (Pisa), organiza um curso de nível A1 de 40h com noções básicas de literatura e cultura portuguesa¹.

4.3. Itália meridional

a.l.

- 2004/05 *IM² Villari* de Nápoles: curso de nível A1; 30h extracurriculares.

- 2005/06 *IM Villari* de Nápoles: cursos de nível A1/A2; 60h extracurriculares.

- 2014/15 o *ITC Vitale Giordano* de Bitonto (Bari), organiza um curso de PLE (macro e microlíngua) de 40h para preparar os estudantes para um intercâmbio sobre o tema da formação dos guias de turismo ecomuseal³;

- 2015/16 *IM Marconi* de Pescara: curso de nível de nível A1; 30h extracurriculares. Frequentaram o curso 14 alunos. Taxa de presença: 92%, equivalente a 27,5h das 30 lecionadas. A certidão final foi outorgada a todos os estudantes. Nota média de 17/20 depois de 4 testes escritos. A Associação de ex-alunos do *IM Marconi* patrocinou o curso. Integraram a didática as intervenções da professora de português da Universidade de Chieti-Pescara e uma webconferência sobre a realidade angolana. A imprensa local e nacional deu notícia do curso. O *PTOF* da escola implementou a possibilidade de ativar o ensino curricular do PLE.

- 2016/17 o *LC Vico* de Nápoles, organiza um curso de PLE de nível A1/A2 de 50h⁴ finalizado à organização de um intercâmbio com as escolas secundárias Augusto Gomes de Matosinhos e da Boa Nova de Leça da Palmeira⁵. Matricularam-se 119 alunos⁶ aos quais foi disponibilizado o acesso ao CIPLE A2⁷;

¹ Orsini, L. - *Portoghese per Tutti - Português para todos*. Circular do diretor n°54 de 30-11-2017. Obtido de www.liceomontale.eu/new/index.php/lingua-portoghese [Consulta: 30-11-2017].

² *Istituto magistrale*, ou seja escola secundária cuja oferta formativa pretende a preparação direta de professores dos jardins-de-infância e do ensino primário.

³ Fornelli, A. - CALENDARI INCONTRI SOSTEGNO LINGUISTICO PROGETTO KA1 - MOBILITÀ INDIVIDUALE PER L'APPRENDIMENTO DISCENTI - ISTRUZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE Mo.Ge. - MOBILITÀ DELLE GUIDE ECOMUSEALI PROGETTO N. 2014 - 1 - IT01 - KA102 - 000166 - ANNUALITÀ 2014. - Circular do diretor n°162. Obtido de www.itcbitonto.gov.it/sito/news/documenti/2014-15/311-circolare-162-calendari-incontri-sostegno-linguistico-erasmus-plus/file.html [Consulta: 01-04-2015].

⁴ Paisio, M. C. - CORSO DI LINGUA PORTOGHESE. Circular do diretor. Obtido de www.liceoviconapoli.edu.it/categoria/avvisi/1180/corso-di-lingua-portoghese/ [Consulta: 22-09-2016].

⁵ Paisio, M. C. - BANDO DI SELEZIONE PER LA PARTECIPAZIONE DI MAX 40 ALUNNI frequentanti i corsi di Língua portoghese allo SCAMBIO CULTURALE con i Licei Augusto Gomes di Matosinhos e Boa Nova di Leça da Palmeira (Porto - PORTOGALLO). Circular do diretor reg. n° 7251/B16. Obtido de www.liceoviconapoli.edu.it/allegati/bando_alunni_scambio_porto_3_.pdf [Consulta: 17-11-2016].

⁶ Paisio, M. C. - Elenco studenti partecipanti al corso di portoghese. Circular do diretor. Obtido de www.liceoviconapoli.edu.it/categoria/avvisi/1199/elenco-studenti-partecipanti-al-corso-di-portoghese/ [Consulta: 17-10-2016].

⁷ Paisio, M.C. - Esame di certificazione linguistica di portoghese CIPLE. Circular do diretor. Obtido de www.liceoviconapoli.edu.it/categoria/avvisi/1332/esame-di-certificazione-linguistica-di-portoghese-ciple/ [Consulta: 01-04-2017].

- o *IIS (IPSIA - ITI¹)* de Acri (Cosença) organiza um curso de PLE obrigatório de 18h para preparar os alunos que, dentro do projeto Erasmus+ Arquimedes, iam participar num estágio em Portugal²;

- o *LC Vico* de Nápoles, organizou 2 cursos de PLE³ de nível A1/A2 e B1 de 30h cada um. Matricularam-se no curso 52 alunos dos quais 19 (36,5%) obtiveram a certidão final⁴.

2018/19 o *LC Vico* de Nápoles, organiza um curso de PLE de nível A1/A2 e B1 de 30h⁵

5. Considerações finais

Os documentos demonstraram que, muito tempo antes do *TFA*, a Itália foi o primeiro país europeu a dispor de uma equipa de docentes de PLE que lecionava nas escolas públicas (ver Tabela 3). Com efeito, só sucessiva e especialmente em França, em consequência do primeiro *Acordo de Cooperação Cultural, Científica e Técnica entre o Governo da República Portuguesa e o Governo da República Francesa* assinado em 1970 (Cristóvão, 2015),

O ensino do português tem início, a título experimental, nos colégios (do 6º ao 9º ano) e liceus (do 10º ao 12º ano) nos anos 60 e entra verdadeiramente nos currículos do ensino francês, como língua viva estrangeira, em 1970, data da criação do primeiro concurso de recrutamento de professores de português pelo Ministério da Educação francês. (pág.22)

Além disso, hoje, também na Suíça e em Espanha, onde se estabeleceram comunidades de descendentes dos emigrados portugueses, existem outras atividades, não só didáticas, sobretudo em instituições de ensino particular e cooperativo. O Luxemburgo só a partir de Janeiro de 2016, oferece uma oportunidade análoga nas escolas públicas (www.jornaltornado.pt, 21-02-2016). Um caso separado é representado pela Roménia, onde se desenvolveram experiências AILC (EACEA P9 Eurydice and Policy Support, julho de 2012).

Os resultados do trabalho de pesquisa nos arquivos indicaram que, há mais de 60 anos, o ensino do PLE na Itália foi:

- protagonista de uma excecional história didática,
- espaço onde primeiro se concretizou o encontro entre os ensinos secundário e superior nacional,

¹ Instituto tecnológico-industrial profissional para os serviços ou a indústria/artesanato (reforma DPR N°88 de 15 de março de 2010).

² Lupinacci, G. - Corso di lingua Portoghese. Circular do diretor reg. n.1550 C/27. Obtido de www.iisacri.edu.it/comunicazioni-scuola-famiglia/636-corso-di-lingua-portoghese.html. [Consulta: 13-03-2017].

³ Paisio, M. C. - CORSI DI LINGUA PORTOGHESE - Anno scolastico 2017-2018. Obtido de www.liceoviconapoli.gov.it/categoria/avvisi/1425/corsi-di-lingua-portoghese-anno-scolastico-2017-2018/ [Consulta: 04-10-2017].

⁴ Paisio, M. C. - ELENCO PARTECIPANTI CORSI DI PORTOGHESE E CALENDARI. Obtido de www.liceoviconapoli.gov.it/categoria/avvisi/1443/elenco-partecipanti-corsi-di-portoghese-e-CALENDARI/ [Consulta: 18-10-2017].

⁵ Jandoli, R. - Partecipazione alunni in elenco all'incontro con il console del Portogallo. Obtido de www.liceoviconapoli.gov.it/categoria/news/1659/incontro-con-il-console-del-portogallo-prof-ssa-cusati/ [Consulta: 30-05-2018].

- a base da formação da 2ª geração de lusitanistas universitários italianos, que começaram a sua carreira profissional como professores nas escolas,
- precursor da atual orientação à entrada e à saída dos alunos do ensino básico¹ e secundário,
- a ateliê no qual se criaram as metodologias didáticas presentemente consideradas de vanguarda (as chamadas unidades de aprendizagem²) e que a Lei 28 de março de 2003, n.º53 tornou obrigatórias.

Atualmente no ensino superior italiano existem 24 universidades³ que lecionam, em diferentes formas, cursos de língua portuguesa; a metade delas recebem financiamentos do estado português mediante o Camões IP⁴. A situação apresenta-se completamente diferente no ensino básico e secundário, onde o PLE foi reativado depois de quase 30 anos de interrupção, possivelmente devida às transformações sócio-políticas e culturais que interessaram a educação italiana a partir de 1968. Justifica-se supor que até quando as autoridades dos países de língua oficial portuguesa não concederem apoio concreto ao ensino do PLE nas escolas básicas e secundárias e, portanto, as autoridades italianas não forem adequadamente informadas das dimensões do património histórico e cultural que o idioma traz consigo, será muito custoso devolver-lhe a antiga capacidade de atração junto das famílias e dos alunos e sair do presente estado de pulverização das iniciativas didáticas.

6. Referências

- Alves, C. Português vai ser ensinado na escola pública do Luxemburgo. *Jornal Tornado Online*. Acedido em 21-01-2016. Disponível em www.jornaltornado.pt/portugues-vai-ser-ensinado-no-ensino-publico-do-luxemburgo/.
- Annali della Pubblica Istruzione* (1958), Parte IV, n.º11, págs. 682-685.
- Bevilacqua, M. Il plurilinguismo nell'istruzione pubblica italiana: elementi di storia dell'insegnamento della lingua portoghese. *Estudos Italianos em Portugal, Nova Série*. (2016), N.º11. Lisboa: Simbolomania. Acedido em 01-12-2016. Disponível em www.digitalis.uc.pt/pt-pt/content/uc_impactum.
- Bolletino ufficiale, parte I, Leggi, Decreti, Regolamenti ed altre disposizioni generali*, n.º13 (1961). Decreto Ministero della pubblica istruzione 07-10-1960.
- Bolletino ufficiale, parte II, Atti di amministrazione*, n.º 29, de 18-07-1963. págs. 195-186. Roma: Ministero della Pubblica istruzione.
- Bolletino ufficiale, parte II, Atti di amministrazione*, n.º 28, de 09-07-1964. Pág.201. Roma: Ministero della Pubblica istruzione.
- Bolletino ufficiale, parte II, Atti di amministrazione*, n.º13, de 01-04-1965. Pág. 227. Roma: Ministero della Pubblica istruzione
- Bolletino ufficiale, parte II, Atti di amministrazione*, n.º9, de 27-02-1969. Pág. 289. Roma: Ministero della Pubblica istruzione

¹ Do 6º ao 8º ano.

² Metodologia didática na qual, a partir da atividade de estudantes organizados também em pequenas equipas, com o apoio e a mediação do docente, o aluno aprende conhecimentos e desenvolve habilidades mediante a realização de um trabalho; a avaliação é feita através da análise do processo de trabalho realizado, do resultado conseguido e da reflexão-reconstrução por parte do aluno

³ http://offf.miur.it/pubblico.php/ricerca/show_form/p/miur

⁴ www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/ensinar-portugues/catedras. Na restante parte do continente encontram-se ativas 20 cátedras em 7 países: Alemanha 3, Andorra 1, Espanha 4, França 4, Polónia 1, Reino Unido 5, Suíça 1, Roménia 1.

- Bolletino ufficiale, parte II, Atti di amministrazione*, nº 26, de 25-06-1970. Pág. 334. Roma: Ministero della Pubblica istruzione
- Colaço Rocha da Silva, S. (2011). *Política externa de promoção da língua relação Portugal - Itália* [PDF]. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa, Instituto de geografia e ordenamento do território, Lisboa, Portugal. Recuperado em repositorio.ul.pt/handle/10451/6068
- Comune di Napoli, Dati Istat. *Censimenti popolazione di Napoli 1861-2011*. Acedido em 22-08-2019. Disponível em www.tuttitalia.it/campania/59-napoli/statistiche/censimenti-popolazione/
- Cristóvão, A. Breve panorama do Ensino Português em França em Mundo português. «*O Emigrante/Mundo Português*», com a colaboração do Camões, I.P., suplemento do nº4/2015. Acedido em 25-09-2015. Disponível em www.epefrance.org/wp-content/uploads/2015/09/Jornal_MundoPT.pdf
- Cusati, M. L. (2009). Il debito della lusitanistica italiana verso il Prof. Giuseppe Carlo Rossi (1908-1983). *Revista de Estudos Italianos em Portugal, Nova Série*, 4/2009, 303-313
- Cusati, M. L., (coord.) (2012). Giuseppe Carlo Rossi lusitanista (1908-1983). In *Convegno internazionale nel centenario della nascita (1908-2008)*, (pp. 21, 24-26). Viterbo: Gruppo Albatros Il Filo srl.
- Cusati, M.L. (Coord.) & AA.VV., (2012). Giuseppe Carlo Rossi lusitanista, *Atti del Convegno internazionale nel centenario della nascita (1908-2008)* (pp. 7-10). Roma: Albatros
- EACEA P9 Eurydice and Policy Support. *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa - Edizione 2012 - Edizione Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura*. EACEA P9 Eurydice and Policy Support [PDF]. Acedido em 15-07-2012. Disponível em http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/10/cifre_chiave_insegnamento_lingue_2012.pdf
- Gazzetta ufficiale, Serie Generale*, nº189, 1960, Suppl. Ordinario n. 1890. *Istituzione di Istituti tecnici commerciali e per geometri in varie Regioni*. Decreto del Presidente della Repubblica 21-07-1959, nº1441. Acedido em 15-01-2018. Disponível em www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1960-08-03&atto.codiceRedazionale=059U1441&elenco30giorni=false.
- Gazzetta ufficiale, Serie Generale*, nº27, 1963. *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*. Legge 31-12-1962, nº1859. Acedido em 28-03-2018. Disponível em www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1963-01-30&atto.codiceRedazionale=062U1859&elenco30giorni=false.
- Gazzetta ufficiale, Serie Generale*, nº77, 2003. Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. Legge 28-03-2003, nº53. Acedido em 15-01-2018. Disponível em www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg.
- Gazzetta Ufficiale*: nº 206 (05-09-1952); nº 319 (18-12-1971); Supplemento Ordinario nº1 (02-01-1962), nº202 (12-08-1967), nº208 (17-08-1968), nº265 (25-09-1983), nº294 (25-10-1982), nº317 (13-12-1962), nº324 (14-12-1963), nº82 (24-03-1983), nº189 (03-08-1960), nº 80 (24-03-1972). Acedido em 15-01-2018. Disponível em www.gazzettaufficiale.it
- Gil Mendes da Silva, T., & Cusati, M. L., (2008). *Giuseppe Carlo Rossi, lusitanista (1908-1983)*. Atti del convegno internazionale nel centenario della nascita (1908-2008). Napoli: UNIOR, Lisbona: I.I.C.
- GWIND SRL. Censimenti popolazione Napoli 1861-2011. Acedido em 22-09-2018. Disponível em www.tuttitalia.it/campania/59-napoli/statistiche/censimenti-popolazione/
- Marcarini, M. Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative. *Formazione, lavoro, persona*, ano II, nº5 - Bergamo: "Scuola Internazionale

- di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro” - Universidade de Bergamo, piazzale S. Agostino 2, 24129 Bergamo. Acedido em 21-04-2012. Disponível em www.data.unibg.it/dati/bacheca/434/58284
- Notarantonio, A., (2012). Piccola storia della classe, *apud* Cusati, M. L., (coord.). Giuseppe Carlo Rossi lusitanista (1908-1983). *Convegno internazionale nel centenario della nascita (1908-2008)*. (pp.23-25). Viterbo: Gruppo Albatros Il Filo srl
- Português vai ser ensinado na escola pública do Luxemburgo (21-01-2016). www.jornaltornado.pt. Acedido em 14-02-2016. Disponível em www.jornaltornado.pt/portugues-vai-ser-ensinado-no-ensino-publico-do-luxemburgo/
- Reali, E., (1960). *Comércio português e brasileiro*. Nápoles: Editrice Raffaele Pironti e figli
- Ricciardi, G. (2008). Barchiesi, R. Un Lusitanista tra Occidente e Oriente. In Grossi, G., & Ricciardi, G. et al., *Roberto Barchiesi, Dall'Occidente all'Oriente*. Págs.7-12. Napoli: Il Torcoliere, Officine grafico-editoriali d'Ateneo, Università degli Studi di Napoli L'Orientale.
- Rossi, G. C. (1958). Viaggio di studenti in Portogallo. *Annali della Pubblica Istruzione*, IV, 11, 682-685
- Rossi, G.C., (Janeiro-fevereiro de 1958). Sviluppi dell'insegnamento del portoghese. *Le lingue straniere, organo dell'Associazione nazionale insegnanti di lingue straniere*. Ano 7°, 1, 44
- Russo, M. (2014). Modelli, tradizioni, contaminazioni e dinamiche interculturali nei/tra i paesi di lingua portoghese. In Lupetti, M. & Tocco, V. (2016) *Giochi di specchi. Modelli tradizioni contaminazioni e dinamiche interculturali nei e tra i paesi di lingua portoghese* (pp.183-189). Pisa: ET
- Stegagno Picchio, L. & Tavani, G., (1957). *Le lingue straniere alla radio. Corso pratico di lingua portoghese. Lezioni per la Radiotelevisione italiana*. Torino: Edizioni Radio italiane
- Zen S. (2011). *L'Istituto Superiore "Enrico de Nicola" di Napoli, relatório do diretor*. Napoli: Comunidade intermunicipal de Nápoles.

“Aqui estamos nós” – reescritas da cidadania global com Oliver Jeffers

“*Aqui estamos nós*” - rewriting global citizenship with Oliver Jeffers

Dulce Melão¹
dulcemelao@esev.ipv.pt

¹*Escola Superior de Educação, CI&DEI, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*

Resumo

A relevância e a crescente visibilidade conferidas, a nível nacional e internacional, à Educação para a Cidadania Global (ECG) apelam à renovação de práticas educativas, no âmbito das quais se podem conciliar caminhos que tenham o livro-álbum contemporâneo como tela privilegiada de atenção. Nesse sentido, o objetivo principal desta reflexão é rever os itinerários da ECG acolhidos pelos olhares multifacetados que se cruzam, repetidamente, nas ilustrações do livro-álbum *Aqui estamos nós. Aparentamentos para viver no planeta Terra* (Jeffers, 2018). O enquadramento teórico da reflexão ancora-se: i) nos documentos internacionais que contemplam a ECG (UNESCO, 2015; 2016), em articulação com documentos nacionais como o *Referencial de educação para o desenvolvimento – educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário* (Torres et al, 2016) e a *Estratégia nacional de educação para a cidadania* (Ministério da Educação, 2017); ii) na literatura de especialidade relativa ao papel maior desempenhado pela ilustração no livro-álbum contemporâneo (Kümmerling-Meibauer, 2017; Ramos, 2010). O artigo é norteado pelos seguintes objetivos: i) refletir sobre o modo como as ilustrações deste livro-álbum podem convocar uma teia de plurissignificações que implicam os leitores na compreensão da redescoberta de trilhos da cidadania global; ii) atentar nos modos como o entrelaçamento das ilustrações na narrativa possibilita olhar, de maneira renovada, o planeta Terra, pulsando nas múltiplas vozes aí inscritas. A análise detalhada de tal simbiose, em estreita associação com o papel central que daí decorre para os leitores (Eco, 2019), constitui o fulcro da metodologia adotada. Conclui-se que as diferentes vias de exploração desta narrativa visual reunindo, de forma singular, “apontamentos para viver no planeta Terra” acolhem itinerários de ECG de extraordinária riqueza que podem contribuir para a compreensão de algumas das suas dimensões conceptuais (socioemocional e comportamental), constituindo uma proposta que se adequa à natureza transdisciplinar que caracteriza a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento (CeD) no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). As reescritas de mundos propostas por Oliver Jeffers lançam-nos, pois, o desafio de nos inscrevermos nos exercícios de empatia com a gentileza do traço que a narrativa e as ilustrações revelam – prolongamentos do bem-estar que (cuidadosamente) vai atravessando este livro-álbum.

Palavras-Chave: cidadania global, livro-álbum, ilustração.

Abstract

The relevance and growing visibility given, at national and international level, to Global Citizenship Education (GCE) call for the renewal of educational practices, in which the contemporary picturebook might play an important role. Bearing that in mind, this paper offers a review of GCE itineraries built through the multifaceted layers of significance that repeatedly traverse illustrations in the picturebook *Here we are. Notes for living on planet Earth* (Jeffers, 2018). The theoretical framework of this paper draws from: i) international

documents that focus on GCE (UNESCO, 2015; 2016), articulated with national documents such as *The framework for educational development - pre-school, primary and secondary education* (Torres et al, 2016) and the *National strategy education for citizenship* (Ministry of Education, 2017); ii) research concerning the major role played by illustration in contemporary picturebooks (Kümmerling-Meibauer, 2017; Ramos, 2010). Thus, the purpose of this paper is to shed light on: i) the role played by illustrations in meaning-making, fostering the rediscovery of paths of global citizenship; ii) the symbiotic relationship between text and illustrations, conveying new ways of looking at planet Earth, pulsing in the multiple voices inscribed there. The detailed analysis of such symbiosis, in close association with its central role for readers (Eco, 2019), constitutes the core of the methodology adopted. This paper concludes by stressing that the different avenues of exploration of this visual narrative, encompassing, in a unique way, “notes for living on planet Earth,” welcome extraordinarily rich GCE itineraries, fostering better understanding of some of its conceptual dimensions (socio-emotional and behavioural), – thus gathering a proposal that fits the transdisciplinary nature that characterizes the curriculum component of Citizenship and Development (CaD), in primary education. The rewritings of worlds suggested by Oliver Jeffers set us the challenge to inscribe ourselves in the exercises of empathy that the narrative and the illustrations unveil – extensions of the well-being that (carefully) traverse this picturebook.

Keywords: global citizenship, picturebook, illustration.

1. Introdução

O papel desempenhado pela literatura para a infância no fortalecimento de elos de empatia com os mundos que habitamos é sobejamente reconhecido. Nos dias de hoje, face à multiplicidade de desafios associados ao repensar da vida em sociedade como exercício de cidadania global, tal contributo ganha, porventura, maior relevância – em múltiplos contextos, pautados pela diversidade, redobrada em cuidados.

Este artigo busca entretecer-se nos desafios anteriormente expostos, através das releituras do livro-álbum *Aqui estamos nós – apontamentos para viver no planeta Terra* (Jeffers, 2018). Entendendo-se que qualquer proposta de leitura se deve nortear pelo objetivo do deleite como requisito indispensável à nutrição do leitor – cidadão ávido de redescobertas, – sugerem-se algumas “reescritas da cidadania global,” explicitadas ao longo desta reflexão.

Procurar-se-á repensar o modo como, no livro-álbum, os movimentos de reinícios e de repetições inscritos nas curtas sequências verbais e nas ilustrações incutem alento ao conceito de cidadania global, considerado na sua ampla polissemia – alimentando-o, enriquecendo-o de metamorfoses e reconfigurações, apelo breve desdobrado em poesia.

O artigo segue uma estrutura tripartida: i) apresentação de breve referencial teórico, sendo lançados os alicerces da reflexão realizada; ii) sustentação das reescritas da cidadania global, ramificadas em “Tempos da cidadania” e “Reinícios do pulsar da Terra,” abrindo caminho aos percursos de análise propostos, em diálogo com o referencial teórico – no reforço do cariz poético do livro; iii) conciliação de considerações finais, dando conta dos balanços das linhas entrelaçadas ao longo das reflexões realizadas.

1.1. Referencial teórico

O enquadramento teórico desta reflexão ancora-se: i) nos documentos internacionais que contemplam a Educação para a Cidadania Global (UNESCO, 2015; 2016), em articulação com documentos nacionais como o *Referencial de educação para o desenvolvimento – educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário* (Torres et al, 2016) e a

Estratégia nacional de educação para a cidadania (Ministério da Educação, 2017); ii) na literatura de especialidade relativa ao papel maior desempenhado pela ilustração no livro-álbum contemporâneo (Kümmerling-Meibauer, 2017; Ramos, 2010).

A Educação para a Cidadania Global (ECG) tem sido alvo de atenção a nível nacional (Neves & Coelho, 2018; Silva & Andrade, 2018; Simões & Tomaz, 2018) e internacional (Bugallo-Rodríguez & Naya-Riveiro, 2018; Goren & Yemini, 2017; Misiaszek, 2019), reposicionando o debate sobre modos de participação ativa na sociedade e estimulando a reflexão sobre práticas educativas hodiernamente em curso.

No recente estudo intitulado *Teacher education for sustainable development and global citizenship* (Bamber, 2019) é frisada a relevância da formação orientada para o acolhimento de valores para um mundo mais justo e sustentável. Considerando a ECG um constructo complexo, Bamber (2019, p.7) sublinha o seguinte: “Confronted with challenging situations or controversial issues in the classroom, student teachers draw upon complex professional knowledge, much of which is tacit, bound up with one’s goals, beliefs and values”. Tal implica a realização de um trabalho sustentado, possibilitando a abertura de itinerários de redescoberta que possam dar alento aos futuros professores para a reconstrução de representações da ECG que se possam repercutir, de modo vantajoso, nos estudantes.

Peach e Clare (2017) corroboram tal necessidade, ao apontarem para a responsabilidade de a formação, no ensino superior, incluir planos curriculares que permitam refletir sobre o compromisso cívico com atitudes fundamentadas no respeito pela pluralidade e pela diversidade cultural, centradas na empatia. O “cidadão global” reunirá, assim, na sua perspetiva, um importante conjunto de características, devendo ser “(...) responsible (to both society and the environment), capable (problem solvers, communicators, negotiators and leaders), compassionate (socially and emotionally intelligent) individuals able to sensitively and constructively engage with cultural ‘others’” (Peach & Claire, 2017, p. 48).

Em Portugal existe, atualmente, um conjunto de documentos orientadores de parâmetros a adotar, em contexto educativo, relativamente ao reforço da Educação para a Cidadania desde a Educação Pré-Escolar até ao final da escolaridade obrigatória. Na *Estratégia nacional de educação para a cidadania* (Ministério da Educação, 2017) é frisada, por exemplo, a relevância dos desafios à escala global com que nos deparamos, exigindo, de todos, cooperação atenta.

No *Referencial de educação para o desenvolvimento – educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário* (Torres et al, 2016, p. 5) é sublinhado, por seu turno, o papel da escola relativamente ao “(...) desenvolvimento de capacidades e a promoção de valores, atitudes e comportamentos que permitam às crianças e aos jovens a compreensão crítica e a participação informada perante desafios locais e globais”, de modo a consubstanciar exercícios de cidadania global, promovendo o desenvolvimento sustentável.

Reconhecendo o caráter amplo e diversificado de que pode revestir-se o conceito de cidadania global, no âmbito desta reflexão seguimos a proposta definida pela UNESCO (2016, p. 14): “A cidadania global refere-se ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, social e cultural entre os níveis local, nacional e global”. No mesmo documento é explicitado o conjunto de dimensões que contempla:

- Dimensão socioemocional definida como “Sentimento de pertencer a uma humanidade comum que compartilha valores, responsabilidade, empatia, solidariedade e respeito pelas diferenças e pela diversidade” (UNESCO, 2016, p. 15);
- Dimensão comportamental, incluindo a “Atuação efetiva e responsável em âmbito local, nacional e global, por um mundo mais pacífico e sustentável” (UNESCO, 2016, p. 15);
- Dimensão cognitiva, conglomerando a “Aquisição de conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais e locais, bem como sobre as inter-relações e a interdependência dos diferentes países e grupos populacionais” (UNESCO, 2016, p. 15).

Face ao amplo escopo e à renovada ambição dos objetivos associados a cada dimensão, este artigo foca, sobretudo, dois deles: i) a relevância do desenvolvimento de atitudes de empatia pelos outros e pelo ambiente, aliada ao respeito pela diversidade; ii) o reconhecimento e a apreciação das diferenças e das identidades múltiplas reconstruídas em conjunto. Ambos ecoam, de maneira persistente e ativa, nas duas primeiras dimensões apontadas acima – belamente plasmadas na fruição da leitura do livro-álbum em análise.

Atualmente, o livro-álbum pode ser pretexto de leituras que motivam muitas outras, favorecidas, frequentemente, pelo elevado apuramento estético das ilustrações, consolidado numa teia peritextual complexa – andanças da imaginação, restituindo às crianças o direito de sonhar. Aduzir múltiplos exemplos que o corroboram é tarefa difícil, face ao número de vozes que felizmente ecoam na diversidade de livros-álbum hoje disponibilizados no mercado editorial português. Importa, antes, que sejam apontadas algumas das vantagens associadas à partilha que este tipo de livro solicita e oferece, de modo generoso: i) a promoção de olhares renovados sobre a ilustração e o texto, nos seus múltiplos entrelaçamentos; ii) a reconfiguração dos espaços que se abrem página a página nelas transbordando – renovada motivação para os leitores; iii) a criação de cumplicidades estimadas ao longo da vida.

Tais características podem, pois, facilitar o acolhimento de experiências da leitura de invulgar riqueza, contribuindo para a compreensão da cidadania global, ao incrementarem a capacidade de reflexão dos leitores “(...) sobre si próprios e sobre os outros (...) [fazendo] escolhas quanto aos compromissos que querem partilhar” (Torres et al, 2016, p. 13). Nas secções seguintes, procurar-se-á mostrar que “compreender a construção de compromissos éticos e cívicos como condição para a criação de uma sociedade mundial justa e sustentável” (Torres et al, 2016, p. 16) pode estar plasmado, de modo amenable poético, no traço de Oliver Jeffers.

2. Reescritas da cidadania global

Nesta secção apresentamos uma proposta de leitura contemplando “reescritas da cidadania global,” tendo como matéria-prima o livro-álbum *Aqui estamos nós. Apontamentos para viver no planeta Terra* (Jeffers, 2018). Elaborado por Oliver Jeffers no intuito de agir como “guia” para apresentar a Terra ao seu filho, Harland, o livro-álbum é particularmente belo pelo modo como envolve os leitores no seu compromisso com o planeta que habitam – convidando-os a contemplar, com morosidade, um conjunto de ilustrações instigadoras de tempos para fruir a leitura, (in)esperado bem-estar.

O artigo é norteado pelos seguintes objetivos: i) refletir sobre a teia plurissignificativa convocada pelas ilustrações do livro-álbum, implicando os leitores na compreensão da redescoberta da cidadania global; ii) atentar nos modos como o entrelaçamento das ilustrações na narrativa possibilita olhar, de maneira renovada, o planeta Terra, pulsando nas múltiplas vozes aí inscritas.

2.1. Tempos da cidadania

Em *Seis passeios nos bosques da ficção* (Eco, 2019), no capítulo intitulado “Demorando no bosque,” é frisada a relevância da demora como instigadora de tempos destinados a resguardar os leitores que podem ser encarados como apelos à fruição. No entender de Eco (2019, p. 83), “Na ficção as demoras incluem muitas vezes descrições de objetos, de personagens, de paisagens. O problema é descobrir para que servem na história”.

No livro-álbum, tais “demoras” surgem de forma reconfigurada e muito rica, através das ilustrações. Estas acomodam diversos “tempos de fruição” cuja finalidade é selar o compromisso dos leitores com exercícios de cidadania pautados por elevado apuramento estético – convocando paragens incitadoras de tempos para abraçar, livremente. Como sublinha Mia Couto (2019, pp. 200-201), “Neste reino da contingência e do efêmero, uma lamúria se tornou comum. Lamentamo-nos que não temos tempo para nada (...) Mas nós não precisamos de mais tempo. Precisamos de um tempo que seja nosso.”

No livro-álbum, Oliver Jeffers acolhe os leitores de maneira muito singular, poética e terna, através das representações espaço-temporais ampliadas na dupla página. Estas alicerçam e promovem tempos de contemplação do planeta Terra, de modo(s) invulgar(es). A título de exemplo, deter-nos-emos em três ilustrações e nos ecos que daí resultam, oferecendo generosos percursos de acolhimento da ECG.

Apreciemos, primeiramente, o retrato apresentado do mar, “cheio de coisas maravilhosas” (Jeffers, 2018, s/p). A ilustração, em dupla página, que o sustenta, promove o reencontro sublime dos leitores com o azul imenso que nele se espelha e se respira. Encontram, aqui, tempo para o detalhe, podendo o seu olhar perder-se: i) no pequeno ninho que repousa numa rocha; ii) no pinguim que parece ter encontrado o seu porto de abrigo no iceberg que o acolhe; iii) no barco e na arca do tesouro escondidos no fundo do mar, convidando a redescobrir curiosidades; iv) nos peixes que passeiam calmamente no seu habitat natural, mar de cores onde se desenha, de modo belo, a diversidade; v) na sã convivência e harmonia plasmadas nas águas plácidas – apelo repetido a um mergulho na página.

Mais adiante, a relevância da compreensão da diferença enquanto movimento ao encontro de Outros é bem vincada através da apresentação na dupla página de pessoas oriundas de distintas culturas, géneros e profissões (empregado de mesa, carteiro, malabarista, apicultor, pianista, astronauta, cozinheiro, enfermeira, bailarina, entre muitas outras). A curta sequência verbal que acompanha a ampla ilustração – “Podemos parecer diferentes, fazer coisas e sons diferentes..., mas não te deixes enganar, somos todos pessoas” – sintetiza e reforça a valorização da identidade numa miríade de facetas. Como refere Mia Couto, a propósito da forma como se revê no mundo, muitas vezes os percursos de uma vida fazem-nos criaturas de “múltiplas fronteiras” (Couto, 2019, p. 193), acolhendo pertenças que nos vão tornando cidadãos, num processo dinâmico e inacabado.

A ênfase na empatia fica, também, plasmada no breve texto que acompanha o retrato dos animais que moram no planeta Terra, matizando, de múltiplas cores, a dupla página: “Eles não falam, mas isso não quer dizer que não devamos tratá-los bem” (Jeffers, 2018, s/p).

A renovada atenção ao detalhe, felicidade muito bem captada no traço de Jeffers, assegura que os leitores possam deleitar-se com um pequeno papagaio que reclama: “Eu falo!” (Jeffers, 2018, s/p) ou com um abutre que sussurra: “Eu não devia estar aqui” (Jeffers, 2018, s/p). A generosidade imbuída na pintura das diferenças e das características de cada animal (de vários continentes, como por exemplo, o coala, o crocodilo, o flamingo rosado, a morsa e a pantera negra) permite reconstruir mundos conglomerados na Terra, de modo afetoso, erguendo momentos de bem-estar – compromissos de carinho pelos leitores, vozes entrecidas nos silêncios das ilustrações.

2.2. Reinícios do pulsar da Terra

Na capa do livro-álbum a Terra olha os leitores de frente, refletindo serenidades – sorri, ainda. Pequenos pontos luminosos anunciam e denunciam a presença do Homem, acentuada pelas marcas de progresso exibidas à sua volta (um foguetão, um satélite e um avião). Adicionalmente, nas estrelas de tamanhos distintos que dançam na capa e na contracapa, os leitores ganham saboroso alento – quais espectadores da sinfonia noturna estrelada que a escuridão possibilita escutar.

Nas guardas iniciais do livro são dadas indicações claras sobre “como descobrir o caminho quando nos perdemos,” entrecidas na união entre o céu e o mar, abrigados em doce manto de estrelas – e, porventura, nas vozes que ecoam, também, na caracterização do planeta. A importância de lhe conceder a maior atenção é reiterada através dos recomeços dos percursos de leitura plasmados na dedicatória e na citação que a acompanha – reverberando alentos nos múltiplos sentidos que conglomeram.

Na dedicatória ao filho, Harland, Jeffers confessa que a escrita do livro-álbum foi norteada pelo objetivo de lhe explicar “(...) o sentido de tudo isto. Estas são as coisas que eu acho que precisas de saber” (Jeffers, 2018, s/p). A citação de J. M. Barrie (2018, s/p), selecionada por Jeffers, entrando em diálogo com a dedicatória, merece cuidados acrescidos: “E se, daqui em diante, adotássemos uma nova regra de vida: tratar sempre ser um bocadinho mais simpáticos do que o estritamente necessário?”. No seu conjunto, dedicatória e citação tecem um “tempo de abrandamento” (Eco, 2019, p. 84) que pode reconfigurar modos de nos repensarmos cidadãos num mundo global.

A opção do autor/ilustrador por dar voz às vozes de Outros, para ampliar a reflexão dos leitores é, também, replicada no “final” do livro, dado que aí se (re)encontram três citações – cruzando os olhares de uma astronauta e física, de um inventor e do pai de Jeffers. Estimar, tratar e cuidar são alguns dos verbos que sobressaem em tais vozes, em estreita conexão com o respeito, a consideração e a tolerância – consideradas fundamentais pelo progenitor na caminhada dos cidadãos, unindo-os. No seu conjunto, as citações dão testemunho da constelação de cuidados que Jeffers desenha no livro-álbum. Nela transparece a necessidade de mudança de atitudes em relação ao planeta Terra – celebrando pactos de empatia, eivados de carinho.

Ao longo do livro, os contrastes que os leitores fruem através da simbiose entre o texto e as ilustrações abrem novos caminhos de releituras da Terra, redesenhando-a. Apontam-se dois deles pela profunda sensibilidade do seu delinear: o contraste dia/noite e pressa/vagar. No primeiro caso, as marcas de temporalidade são assinaladas de modo invulgar, através da divisão da dupla página, na horizontal, vincada pela seleção da paleta cromática para representar o dia (tons de amarelo) e a noite (tons de azul-violeta). É frisado o seguinte: “Em traços gerais, isto funciona assim: quando o sol nasce, é dia, e nós fazemos coisas” (Jeffers, 2018, s/p). O retrato de tais “coisas” revela-se amplíssimo e sereno através da ilustração apresentada cuja luminosidade seduz pela harmonia que deixa transparecer: várias crianças brincam livremente, passeios em família ocupam lugar

de destaque, amigos reencontram-se. E, à semelhança do sucedido em outros livros de Jeffers – como, por exemplo, *O coração e garrafa* (Jeffers, 2010) – a leitura de um livro – simbolicamente intitulado *Como se vive na Terra*, – clama atenção ao detalhe: “O resto do tempo é noite, quando tudo está escuro, menos a lua, e nós dormimos” – por isso, na ilustração apresentada, o sossego lançou o seu manto sobre os pais, o cãozinho e o peixe no aquário, mas o bebé continua acordado, em doce inquietação. A harmonia e a serenidade que exalam das páginas contagiam os leitores, desenhando-se no equilíbrio das coisas da Terra e tornando presente que “Na realidade as coisas não nos rodeiam, nós formamos com elas um mesmo mundo, somos coisas e gente habitando um inevitável corpo” (Couto, 2013, p. 23).

O contraste entre a pressa e o vagar exige outras demoras, envolvendo os leitores. Jeffers opta por torná-lo mais marcado através da apresentação de um cenário idílico campestre, a preceder as rotinas citadinas – ambos com múltiplos apontamentos de luz, apelando ao toque das sensações visuais e auditivas, escutadas na dupla página. Ao descanso e à paz evidenciados no cenário campestre retratado – acentuados pela paleta de cores suaves selecionada – contrapõe-se o desassossego frenético da cidade. Para que os leitores o escutem de modo cuidadoso, tal inquietação é sublinhada pela pletora de meios de transporte apresentados (navios, carros, camiões, autocarros, metro, avião, dirigível, etc.), bem como pelo desenho de edifícios de grande porte. Mas outros olhares atentos – focando a necessidade e o direito de estar em casa, dentro da cidade, – encontram, também, resguardados sob o letreiro “Coisas” um edifício onde se perfilam doze janelas, dando conta de tantos outros quotidianos, por exemplo: uma mulher toca saxofone; um casal dança; um homem fuma cachimbo; um rapaz lê; um gato aconchega-se no parapeito de uma janela, etc. Coisas que acontecem, pois, no dia a dia, embalando-se nos ritmos ditados e saboreados por cada um. O aviso de Jeffers, plasmado no texto que se funde na ilustração, – “[...] é bem mais frequente que tudo ande muito depressa, por isso usa bem o teu tempo. Ele acaba antes que dê por isso” – reforça a relevância de conceder atenção aos múltiplos modos de vida na Terra, exigindo dos leitores mais e maior reflexão, pois, como sublinha Ferrante (2019, p. 38) importa acarinhar “[...] um futuro de abertura absoluta ao outro, a cada ser vivo, a tudo o que o sopro da vida atravessa”. Na gentileza entrelaçada neste livro-álbum, respira-se tal sonho.

3. Considerações finais

Face ao percurso realizado, foi possível compreendermos que o livro-álbum *Aqui estamos nós. Apontamentos para viver no planeta terra* é matéria-prima propiciadora do acolhimento de itinerários de ECG de extraordinária riqueza que muito podem contribuir para a compreensão de algumas das suas dimensões conceptuais (mormente a socioemocional e a comportamental).

Poderosas aliadas dos leitores no que à fruição na leitura diz respeito, as ilustrações deste livro-álbum desempenham um papel primordial relativamente aos movimentos de reescritas da cidadania global que ecoaram ao longo da nossa análise. Os tempos de contemplação que exigem contribuem para o acolhimento da sensibilidade estética dos leitores, auxiliando-os a fruir o detalhe enquanto condição fundamental para compreensão da beleza.

Inferimos também que o entrelaçamento das ilustrações na narrativa possibilita olhar, de maneira renovada, o planeta Terra, pulsando nas múltiplas vozes aí inscritas. Tal entrelaçamento é alentado através da harmonia incutida pelo ameno balanço das sequências verbais nas ilustrações, plasmadas de serenidades. As vozes implícitas nos contrastes que permeiam a Terra, luzes e sombras banhando quotidianos, desdobram-se

em apelos ao respeito pela diversidade e pelas diferenças, englobando pertenças a uma humanidade comum.

Em síntese, o livro-álbum *Aqui estamos nós. Apontamentos para viver no planeta terra* lança, em permanência, aos leitores, o desafio de se inscreverem nos exercícios de empatia convocados pela delicadeza do traço de Jeffers que a narrativa e as ilustrações revelam – demoras tranquilas, em cada releitura.

4. Referências

- Bamber, P. (2019). Reconnecting research, policy and practice in education for sustainable development and global citizenship. In P. Bamber (Ed.) *Teacher education for sustainable development and global citizenship* (pp. 1-19). London: Routledge.
- Bugallo-Rodríguez, Á., & Naya-Riveiro, M. C. (2018). Educación para la ciudadanía global (ECG): comprendiendo lo internacional a través de lo local. *Revista Lusófona de Educação*, 41(41), 139-151.
- Couto, M. (2019). *O universo num grão de areia*. Lisboa: Caminho.
- Couto, M. (2013). *E se Obama fosse africano? Interinvenções*. Lisboa: Caminho, 3.^a ed.
- Eco, U. (2019). *Seis passeios nos bosques da ficção*. Tradução de Wanda Ramos. Lisboa: Gradiva.
- Ferrante, E. (2019). *A invenção ocasional*. Ilustrações de Andrea Ucini. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio d'Água.
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183.
- Jeffers, O. (2018). *Aqui estamos nós. Apontamentos para viver no planeta terra*. Tradução de Rui Lopes. Lisboa: Orfeu Negro.
- Jeffers, O. (2010). *O coração e a garrafa*. Tradução de Rui Lopes. Lisboa: Orfeu Negro.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2017) (Ed.). *The routledge companion to picturebooks*. London/New-York: Routledge.
- Ministério da Educação (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Misiaszek, L. I. (2019). *Exploring the complexities in global citizenship education: hard spaces, methodologies, and ethics*. London/New-York: Routledge.
- Neves, L., & Coelho, L. S. (2018). *Global schools. Propostas de integração curricular da educação para o desenvolvimento e cidadania global no 1.º e 2.º CEB*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Peach, S. & Clare, R. (2017). Global citizenship and critical thinking in higher education curricula and police education: a socially critical vocational perspective. *Journal of Pedagogic Development*, 7(2), 46-57.
- Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a infância e ilustração*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Silva, F. P., & Andrade, A. I. (2018). Educação para a cidadania global e intercompreensão: reflexões em torno de um projeto desenvolvido no 1.º ciclo do ensino básico. *Indagatio Didactica*, 10(1), 83-97.
- Simões, A. R., & Tomaz, C. (2018). Educação para a cidadania global e projetos de intervenção na formação inicial de professores/educadores. *Indagatio Didactica*, 10(1), 29-45.
- Torres, A., Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J., & Silva, R. (2016). *Referencial de educação para o desenvolvimento – educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

UNESCO (2015). *Educação para a cidadania global – preparando os alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO.

UNESCO (2016). *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: UNESCO.

Programa de promoção de bem-estar em idade escolar para uma educação inclusiva

School-age Well-being Promotion Program for Inclusive Education

Sónia Galinha¹, Paula Vaz²

sonia.galinha@ese.ipsantarem.pt, paulavaz@ipb.pt

*¹Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa);
Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV); Escola Superior de Educação,
Instituto Politécnico de Santarém, Portugal*

*²Centro de Investigação em Educação Básica; Instituto Politécnico de Bragança,
Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

Resumo

Constitui-se como objetivo central desta comunicação apresentar o Programa de Promoção de Bem-Estar em Idade Escolar – Adolescência (PEBEPSI-A), que visa promover a Qualidade de Vida e o Sucesso Académico dos Adolescentes dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, estimulando a reflexão e a mudança de atitudes necessárias à aquisição e à otimização de competências pessoais e relacionais com vista ao desenvolvimento e à compreensão de fatores que influenciam os comportamentos e suas dinâmicas. A Escola deve ser um espaço alegre e seguro. Para uma Escola Saudável o bem-estar deve ser valorizado através de um trabalho positivo conjunto. O PEBEPSI-A é um programa que assenta numa abordagem do desenvolvimento da inteligência emocional onde a formação é defendida como condição do desenvolvimento de competências e valores do processo de tomada de decisão do ser humano ao longo da vida. Os adolescentes pensam e sentem de maneira diferente uns dos outros e apresentam necessidades psicológicas e emocionais distintas, onde as intervenções precoces podem diminuir efeitos adversos. O PEBEPSI-A focaliza-se essencialmente na operacionalização de fatores psicológicos e sociais com impacto ao nível da Educação e da Saúde. Estruturalmente, este programa compreende na sua construção pedagógica e num recorte específico, os módulos: autoconceito (s); autoestima; bem-estar intrapessoal, bem-estar interpessoal, autorregulação, otimismo, motivação, sucesso académico, autoeficácia e suporte social, eixos importantes da cognição e da afetividade que fundamentamos. Tendo por base o conhecimento construído acerca deste programa reflete-se, por fim, sobre as possibilidades de novos estudos e de novos contextos de implementação do mesmo no contexto de uma Educação Inclusiva.

Palavras-Chave: educação inclusiva, saúde, competências pessoais, programas.

Abstract

The main objective of this article is to present the Program for the Promotion of Well-Being at School Age – Adolescence (PEBEPSI-A), which aims to promote the Quality of Life and Academic Success of Adolescents in the 2nd and 3rd Cycles of Basic Education, stimulating reflection and changing attitudes necessary for the acquisition and optimization of personal and relational skills with a view to developing and understanding factors that influence behavior and its dynamics. The School must be a happy and safe space. For a Healthy School, well-being must be valued through positive joint work. PEBEPSI-A is a program based on an approach to the development of emotional intelligence where training

is defended as a condition for the development of skills and values in the decision-making process of human beings throughout life. Adolescents think and feel differently from each other and have different psychological and emotional needs, where early interventions can reduce adverse effects. PEBEPSI-A focuses essentially on the operationalization of psychological and social factors with an impact on Education and Health. Structurally, this program comprises, in its pedagogical construction and in a specific outline, the modules: self-concept(s); self esteem; intrapersonal well-being, interpersonal well-being, self-regulation, optimism, motivation, academic success, self-efficacy and social support, important axes of cognition and affectivity that we support. Based on the knowledge built about this program, it finally reflects on the possibilities of new studies and new contexts for its implementation in the context of an Inclusive Education.

Keywords: inclusive education, health, personal skills, programs.

1. Enquadramento e caracterização do PEBEPSI-A

A escola deve ser um espaço alegre e seguro. Para uma Escola Saudável o Bem-Estar deve ser valorizado através de um trabalho positivo conjunto na Educação e na Formação. Considerando que o jovem passa grande parte dos seus dias dentro da escola, a melhoria do bem-estar tem um reflexo na vida académica e no desenvolvimento humano. O espaço de promoção de saúde em meio escolar no contexto em que as escolas assumem o desafio da inovação em educação, constitui um acréscimo à qualidade institucional.

O Programa de Promoção de Bem-Estar em Idade Escolar – Adolescência (PEBEPSI-A) assenta numa abordagem do desenvolvimento da inteligência emocional onde a formação é defendida como condição do desenvolvimento de competências e valores do processo de tomada de decisão do ser humano ao longo da vida.

Os adolescentes pensam e sentem de maneira diferenciada e apresentam necessidades psicológicas e emocionais distintas, onde as intervenções precoces podem diminuir efeitos adversos. Nesta linha, o PEBEPSI-A é um programa de formação para adolescentes que tem como destinatários privilegiados os alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) numa abordagem inclusiva e outros estudantes que se encontrem no processo de tomada de decisão do projeto de vida e de carreira. Este programa visa trabalhar diferentes eixos evidenciados na Cognição e na Afetividade e tem, portanto, como objetivos promover o desenvolvimento e a promoção do autoconceito (s), da autoestima, do bem-estar intrapessoal, do bem-estar interpessoal, da autorregulação, do otimismo, da motivação, do sucesso académico, da autoeficácia e do suporte social. Cada módulo contém uma componente teórica que servirá de suporte aos conteúdos e às competências a trabalhar em cada sessão em função das características dos grupos e dos contextos. São propostas em cada módulo, atividades práticas de treino.

O PEBEPSI-A tem a duração total de doze sessões traduzidas em doze tempos letivos de 90 minutos cada. Deverá ser dinamizado, preferencialmente, em grupos de 10 a 14 elementos podendo, contudo, concretizar-se com um número superior. É calendarizado durante o ano letivo de acordo com a sua estrutura e com as necessidades e os interesses dos alunos e da escola.

Na implementação do PEBEPSI-A deve-se recorrer a técnicas e métodos ativos que favoreçam a comunicação, a escuta ativa e a interação de experiências entre os participantes, sendo a utilização do método expositivo limitada. As atividades práticas visam estimular a reflexão e a mudança de atitudes necessárias à aquisição e desenvolvimento de competências. Consta em cada sessão a planificação específica do

material e equipamento necessários ao funcionamento de cada módulo. Transversalmente o manual do programa é um elemento indispensável à concretização dos objetivos.

Pretende-se que no final do programa os participantes sejam capazes de:

- Identificar as características da personalidade através dos domínios do (s) autoconceito (s);
- Valorizar as áreas em que melhor se percebem a fim de aumentar a autoestima global;
- Lidar assertivamente com as emoções;
- Colaborar nas tarefas de um grupo;
- Manter a tranquilidade em situações mais stressantes;
- Procurar atingir com otimismo os objetivos para a vida futura;
- Interessar-se pela elaboração de tarefas;
- Prosseguir os estudos de acordo com o Projeto de Vida e de Carreira;
- Reforçar a autoconfiança;
- Reconhecer os suportes sociais significativos.

Importa referir que o grupo de trabalho constituído pelos intervenientes nas sessões do PEBEPSI-A deve respeitar a confidencialidade dos dados apresentados pelos elementos envolvidos.

A avaliação faz parte integrante do processo formativo e tem como finalidade validar os conhecimentos e as competências adquiridas e desenvolvidas pelos participantes e o impacto exterior do programa ao longo e no final da sua aplicação. A avaliação da formação com base numa avaliação contínua com valor formativo reveste-se duma importância fundamental na medida em que o aluno é confrontado com o seu grau de êxito facilitando o reajustamento do seu percurso e enriquecimento pessoal. Os dados e os resultados obtidos constituem também um dos elementos de validação da própria formação.

Seguindo os pressupostos enunciados, a partir de 2002-2003 este programa foi concebido e operacionalizado experimentalmente em várias escolas do país por forma a conseguir-se a sensibilização, o desenvolvimento ou treino no sentido do Bem-Estar Psicológico e da Educação para a Saúde em alunos do 2.º e 3.º CEB, a ser usado para otimização do índice de bem-estar diagnosticado aos estudantes e podendo ser administrado nas escolas aderentes ou em instituições com financiamento privado ou público.

Apresentam-se de seguida três dos estudos efetuados com vista à validação do PEBEPSI-A.

2. Apresentação dos estudos efetuados com vista à validação do PEBEPSI-A

Foram realizados vários estudos com o PEBEPSI-A, no sentido de realizar a sua validação:

- 1) Primeiro estudo preliminar de carácter exploratório,
- 2) Primeira aplicação e avaliação do PEBEPSI-A em contexto escolar,
- 3) Estudo principal quase-experimental do PEBEPSI-A em contexto escolar.

Um primeiro estudo preliminar teve como objetivos observar as formas de ser e de estar dos jovens de forma a possibilitar a construção dum formato definitivo do programa (n=54 estudantes). Nesta fase exploratória da construção do programa procedeu-se à recolha de dados sobre as formas de ser e de pensar dos inquiridos, as suas perceções, traduzidas ao nível do bem-estar. A participação foi voluntária conferindo-se o anonimato e a confidencialidade das respostas. Os alunos foram convocados a participar no estudo através de um dos seus professores, convidados para o efeito. Foi-lhes explicado que se pretendia conhecer as formas de ser e de estar dos jovens em Portugal, para posteriormente se produzir um programa de bem-estar psicológico já contendo módulos específicos.

Posteriormente, uma primeira aplicação e avaliação do programa em contexto escolar teve como objetivos observar as qualidades e as limitações do programa e possibilitar a construção dum formato definitivo da intervenção programada PEBEPSI-A (n=60 estudantes). Esta fase de trabalho levou à aplicação do programa para melhoria de planificações das sessões. Os grupos e subgrupos do programa foram constituídos após contacto com as escolas, encarregados de educação e alunos, onde foi sublinhada a confidencialidade, o anonimato e questões associadas à ética da investigação. O formador foi previamente preparado para a aplicação do programa. A adesão dos participantes foi voluntária e decorreu em contextos não letivos, em momentos estabelecidos, tentando não prejudicar a disponibilidade dos alunos face ao estudo. Os dados foram analisados contextualmente e as planificações das sessões foram ajustadas para o formato final em equipa com professores diretores de turma, psicólogos e professores que participaram anteriormente.

Presidiu finalmente ao estudo quási-experimental, para validação do programa PEBEPSI-A, o instrumento de avaliação psicológica denominado escala EBEPS-A - Escala de Bem-Estar versão adolescentes (construída e validada para a população portuguesa, uma medida tipo Likert, ordinal 5 pontos, de auto registo, com 76 itens (alfa cronbach=.96) (Lopes, Galinha & Loureiro, 2010). Este estudo quási-experimental, com a aplicação da EBEPS-A (escala de avaliação inicial e final à implementação do programa e o PEBEPSI-A (programa de desenvolvimento de competências) realizou-se junto de alunos (n=116 estudantes) que aderiram voluntariamente autorizados pelos encarregados de educação. A aplicação decorreu em contexto escolar coletivamente e durante tempos letivos. A administração dos instrumentos realizou-se com autorização superior durante o 2º período escolar. Para o preenchimento do instrumento de avaliação havia a duração prevista de 30 minutos. Todos os alunos do grupo experimental preencheram a EBEPS-A na fase de pré-teste e, numa fase de pós-teste, para se poderem observar os ganhos com a aplicação do programa em que participaram, existindo paralelamente, contudo, um grupo de controlo onde o programa não era administrado. Todos os alunos (grupo experimental n=58 e grupo de controlo n=58 foram avaliados pela EBEPS-A em dois momentos, embora apenas ao grupo experimental tenha sido aplicado o PEBEPSI-A (Programa) e a EBEPS-A (Escala). Contou-se com um psicólogo treinado para o efeito, tendo sido implementadas as doze sessões em horário extra letivo em contexto escolar, numa média de duas sessões por semana.

Na comparação efetuada por género verificou-se que no pré-teste e no pós-teste não existiam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, experimental e de controlo (EBEPS-A Pré-teste, masculino n=36, Média 194.94, DP 38.076; EBEPS-A Pós-teste, feminino, n=80, Média=185.11, DP=33.679; $t\text{-test}=1.396$; $p=.165$). Também ao nível da comparação efetuada por idades não se identificaram, no pré-teste e no pós-teste, diferenças estatisticamente significativas (EBEPS-A Pré-teste, 13 anos n=1,

Média=159.00, 14 anos $n=86$, Média=187.08, DP=36.554, 15 anos $n=17$, Média=191.59, DP=34.437, 16 anos $N=11$, Média=197.27, DP=26.123; e EBEPS-A Pós-teste respetivamente 14 anos DP=87.817; 15 anos DP=34.437; 16 anos DP=92.800; Pré e Pós com $F=.545$; $p=.653$). Em relação ao grupo onde foi administrado o programa, o grupo experimental, as médias da EBEPS-A subiram todas do pré para o pós-teste em todas as escalas e subescalas. Na comparação entre os dois momentos, pré-teste e pós-teste, os dados obtidos com a aplicação do PEBEPSI-A evidenciaram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos, no grupo experimental, surgindo com média mais elevada, sempre, o segundo momento, garantindo assim as qualidades do programa. (Média=70.71; DP=6.327; $t\text{-test}=15.430$; $p=0.000$) e a sua adequação para intervenções futuras.

Em síntese, observa-se destacadamente pelos dados evidenciados no estudo quâsi-experimental a forte presença do PEBEPSI-A, pelas diferenças pré e pós estudadas (Lopes, Galinha & Loureiro, 2010). Foi central a preocupação de assegurar o máximo de rigor metodológico. Com efeito, existem correlações positivas fortes entre o autoconceito global e a saúde mental relativamente à EBEPS-A global e todas as subescalas e uma correlação negativa forte relativamente aos sintomas de depressão, mostrando estes valores a credibilidade do PEBEPSI-A, para a ativação positiva em educação a que se propõe.

Trata-se assim de um programa concebido numa articulação estreita com as tarefas de desenvolvimento da adolescência, incentivando a possibilidade de os alunos promoverem o sucesso académico e a qualidade de vida percebida e estimulando a reflexão e a mudança de atitudes necessárias à aquisição e à otimização de competências pessoais e relacionais.

3. Valorização das variáveis temáticas das sessões do Programa

Recordando que o PEBEPSI-A tem como objetivos a promoção do desenvolvimento e do autoconceito (s), da autoestima, do bem-estar intrapessoal, do bem-estar interpessoal, da autorregulação, do otimismo, da motivação, do sucesso académico, da autoeficácia e do suporte social importa definir e valorizar estas variáveis.

O autoconceito pode ser definido, de acordo com Serra (1988, p. 101) “como a perceção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isso, forma de si”. Segundo o mesmo autor, recebe quatro tipos de influência na sua construção: a forma como os outros nos observam, a noção que guardamos do nosso desempenho em situações específicas, o confronto entre o nosso comportamento com o dos nossos pares sociais com quem nos identificamos, a avaliação de um comportamento específico no contexto dos valores veiculados por grupos normativos.

No que respeita à autoestima, segundo Schultheisz e Aprile (2013, p. 36) “corresponde à valoração intrínseca que o indivíduo faz de si mesmo em diferentes situações e eventos da vida a partir de um determinado conjunto de valores eleitos por ele como positivos ou negativos.” Reflete-se na forma como cada indivíduo se aceita a si mesmo e é perceptível na forma como ele responde às diferentes situações da vida (Harter & Whitesell, 2003).

Relativamente ao bem-estar intrapessoal, este deve ser entendido não apenas como o nível de Bem-Estar experienciado pelos indivíduos, com base nas avaliações subjetivas que fazem da sua própria vida (Coxixo, 2016), mas também como um conceito que “abrange e permite descrever um conjunto de dimensões do funcionamento psicológico positivo na idade adulta: a relação da pessoa consigo própria e com a sua vida no presente e no

passado, a capacidade para definir e orientar a vida em função de objetivos significativos para si própria, a natureza e a qualidade da relação com o meio inter subjetivo e social (Coxixo, 2016, p. 5). O mesmo conceito pode ser expandido para a relação com o Outro e nas interações com este, falando-se assim em bem-estar interpessoal.

A autorregulação é entendida por Sroufe (1995, citado por Linhares & Martins, 2015) como a capacidade de monitorizar a emoção, a cognição e o comportamento, para atingir um objetivo e/ou se adaptar às exigências cognitivas e sociais em situações concretas.

O otimismo está associado à tomada de medidas proactivas com vista à proteção da saúde física e mental e faz com que quem é otimista atue com confiança e persistência quando confrontado com um desafio (Scheier, Carver, & Bridges, 1994; Scheier & Carver, 1985, citados por Bastianello & Hutz, 2015).

Para Garrido (1990, citado por Lourenço & Paiva, 2010, p. 132), a motivação é um processo psicológico, uma força que tem origem no interior do sujeito e que o impulsiona a uma ação. Trata-se, de acordo com Lourenço e Paiva (2010), de um elemento fundamental no uso de recursos do indivíduo, de modo a se alcançar um objetivo (p. 132).

Relativamente à variável sucesso académico, ainda que este esteja intrinsecamente ligada aos resultados escolares dos alunos, não deve considerar apenas e só as classificações, mas sim todo o percurso escolar percorrido pelos mesmos. Na verdade, o rendimento escolar é extremamente relevante para compreender se um aluno consegue ou não alcançar o sucesso escolar, mas não é apenas este fator que importa estudar, mas sim outros de grande influência, nomeadamente os de ordem pessoal, pois os aspetos afetivos, sociais e motivacionais são tão ou mais preponderantes do que as capacidades cognitivas, para que de uma forma equilibrada e integrada o indivíduo consiga alcançar o sucesso académico (Marujo, Neto & Perloiro, 2005).

O conceito de autoeficácia “refere-se à expectativa de que é possível, através do esforço pessoal, dominar uma determinada situação e alcançar um resultado desejado” (Bandura, 1997, 2001, citado por Neves & Faria, 2007, p. 635)

Embora não exista um consenso acerca da definição de suporte social, sabe-se que este implica sempre algum tipo de interação ou comportamento cooperante fornecido a uma pessoa que necessite de apoio (Rook & Dooley, 1985, citado por Silva, 2015). Importa distinguir a fonte deste suporte, podendo ser informal ou formal e distinguindo-se da seguinte forma:

Na categoria informal incluem-se os indivíduos (familiares, amigos, cônjuge, vizinhos ou colegas), e os grupos sociais (clubes, ou igreja) que são passíveis de fornecer apoio nas atividades do dia-a-dia. Quanto à categoria formal, abrange tanto as organizações sociais formais (hospitais, ou serviços de saúde) como os profissionais (médicos, assistentes sociais, ou psicólogos) que estão organizados para fornecer assistência às pessoas necessitadas (Dunst & Trivette, 1990, citado por Silva, 2015, p. 3).

Estas variáveis assumem importância central no PEBEPSI-A enquanto promotor do desenvolvimento de inteligência emocional em jovens que se encontram, nomeadamente, confrontados com a necessidade de tomar decisões relacionadas com escolhas vocacionais e de vida. Entende-se que se trata de variáveis cujo desenvolvimento é igualmente importante para jovens com Necessidades Especiais, pelo que o estudo do PEBEPSI-A com grupos de jovens com estas características está a ser equacionado, numa perspetiva de promoção de uma educação inclusiva.

3. Conclusões

Relativamente aos contributos o presente programa PEBEPSI-A apresentado, pelas suas potencialidades estimula o surgimento de um conjunto de questões na promoção da saúde psicológica e do sucesso educativo numa abordagem inclusiva dos jovens. Podemos acrescentar que o programa tem vindo a revelar-se um fator mediador no impacto de situações perturbadoras ou adversas: situações de stresse, ansiedade ou solidão. Partilhamos as ideias de Lopes, Galinha e Loureiro (2010): a participação num programa de intervenção psicológica numa perspetiva sociocognitiva multidimensional e contextualizada otimiza a adaptação ao nível da afetividade e da cognição e a inclusão. Por outro lado, torna-se necessário que o programa possa estar desenvolvido por meio de metodologias ativas, conforme planificação, numa lógica de implementação holística e dinâmica supervisionada, sobretudo atendendo à diversidade e à inclusão.

De referir que o PEBEPSI-A tem sido implementado, desde a sua construção e validação há vários anos em Portugal com um carácter inovador e participado, quer em escolas públicas, quer em escolas privadas. Por solicitação das escolas, prevê-se a continuidade na formação especializada específica para a aplicação do programa em contextos educativos e a supervisão em escolas já aderentes.

Também ainda numa experiência pedagógica com participação de uma turma de Percursos Alternativos do 2.º CEB do ensino básico procurou-se saber como otimizar competências sociais e relacionais através da aplicação do PEBEPSI-A. Procurou-se, ainda, compreender como os docentes entendem a aquisição das competências emocionais e como as promovem, ou não, na sua prática profissional. A aplicação do programa contribuiu para uma melhor compreensão da forma como a escola estava organizada no sentido de promover a educação emocional nas turmas dos Percursos Alternativos. Metodologicamente, o estudo de caso revestiu-se de um carácter qualitativo, num plano de investigação observacional não experimental, sem ocorrência de manipulação de variáveis apresentando, desta forma, um *setting* naturalístico (Lopes, Galinha & Loureiro, 2010). De acrescentar que a intervenção constituída com uma turma de Percursos Alternativos foi formada ao abrigo do Despacho Normativo nº 1/06 - Diário da República nº 5 de 06 de janeiro de 2006 (n=8 estudantes, sexo masculino, média idades 15,62). Este tipo de turma destinou-se a alunos que se encontravam nas seguintes situações, consignadas no referido Despacho: a) ocorrência de insucesso escolar repetido; b) existência de problemas de integração na comunidade escolar; c) registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa autoestima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem. A caracterização deste grupo de alunos intervenientes foi realizada a partir do Projeto Curricular de Turma, nomeadamente da ficha de registo biográfico individual e do contexto socioeducativo. Constitui também a amostra/ participantes os professores do conselho de turma. Neste caso, a título de exemplo, assumiu-se numa contribuição no sentido da compreensão do objeto de estudo emergente no seio dos sistemas de formação e, especificamente, no *locus* de pesquisa apresentado.

Tendo por base as características evidenciadas e os resultados obtidos com a aplicação deste programa estamos atualmente a estudar as possibilidades de adaptação do mesmo para implementação junto de jovens com Necessidades Especiais em vários países de língua portuguesa, estudando previamente várias características da população.

Também atualmente, e cada vez mais, não podemos continuar a falar de aprendizagem sem falar de implementação de programas de desenvolvimento de competências. Este

conceito passa a ser o novo conceito organizador da realidade e dos processos que têm lugar na formação escolar. O processo educativo e da própria escola deverá ser um processo dinâmico, complexo e, sem dúvida, imprescindível e inclusivo. Processo este que deverá implicar todos os membros da escola em dinâmicas de trabalho e compromissos que a tornem capaz de se auto renovar com a esperança de que essas mudanças se possam institucionalizar passando a fazer parte da sua cultura organizativa inclusiva.

4. Referências Bibliográficas

- Bastianello, M. R., & Hutz, C. S. (2015). Do otimismo explicativo ao disposicional: a perspectiva da psicologia positiva. *Psico-USF*, 20(2), 237-247.
- Coxixo, F. M. R. (2016). *A Confiança interpessoal e o bem-Estar psicológico na idade adulta*. (Tese de Mestrado não publicada), Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Harter, S., & Whitesell, N. (2004). Beyond the Debate: Why Some Adolescents Report Stable Self-Worth Over Time and Situation, Whereas Others Report Changes in Self-Worth. *Journal of personality*, 71(6): 1027-58.
- Linhares, M. B. M., & Martins, C. B. S. (2015). O processo da autorregulação no desenvolvimento de crianças. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 281-293.
- Lopes, M.; Galinha, S. M., & Loureiro, M. (2010). Animação e bem-estar psicológico: metodologias de Intervenção Sociocultural e educativa. Chaves: Intervenção.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132-141.
- Marujo, H. A., Neto, L.M. & Perloiro, M.F. (2005). *A família e o sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 4 (XXV), 635-652.
- Schultheisz, T. S. V., & Aprile, M. R. (2013). Autoestima, conceitos correlatos e avaliação. *Revista Equilíbrio Corporal e Saúde*, 5(1), 36-48.
- Serra, A. V. (1988). O autoconceito. *Análise psicológica*, 2 (VI), 101-110.
- Silva, M. M. O. (2015). O suporte social percebido e a satisfação com os papéis de vida numa amostra de adultos trabalhadores. (Tese de Mestrado não publicada), Universidade de Lisboa. Lisboa.

Mulheres cabo-verdianas que estudam engenharia em Portugal: fluxos em análise

Cape Verdean women studying engineering in Portugal: an analysis of their flows

Luciana Lima¹
lufacime@hotmail.com

¹Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo

De acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico, o número de estrangeiros matriculados em instituições de ensino superior aumentou exponencialmente em uma geração, atingindo o total de 5,3 milhões de estudantes em 2017 (OCDE, 2019). É, portanto, um fenómeno global e complexo que merece ser analisado em todos os seus detalhes. Neste artigo, são apresentados alguns resultados de um estudo qualitativo desenvolvido com estudantes internacionais oriundos de Cabo Verde entre 2014 e 2018, mais especificamente mulheres matriculadas em cursos de engenharia em Portugal. A escolha deste grupo está relacionada à ampla presença da comunidade cabo-verdiana nas instituições de ensino superior portuguesas. Por outro lado, interessava-me investigar os fatores que motivaram mulheres africanas a escolher Portugal como país de destino, bem como a escolha da engenharia. Ao todo, trinta e quatro estudantes cabo-verdianas foram entrevistadas. A partir dos seus relatos foi possível identificar uma dinâmica complexa que impulsionou a saída do país de origem e envolveu uma rede de atores e instituições, nomeadamente: a estudante que dá continuidade ao intenso fluxo migratório presente no arquipélago, em busca de oportunidades educacionais e laborais no estrangeiro, bem como as instituições de ensino superior no país de destino que tem vindo a intensificar a sua política de atração de estudantes internacionais e, por fim, o governo cabo-verdiano que estimula, através dos vários acordos educacionais bilaterais e da concessão de bolsas de estudo, a saída de seus nacionais. De forma global, o estudo aqui apresentado, síntese de uma pesquisa de doutoramento (Lima, 2018), é um contributo para quem pesquisa a internacionalização do ensino superior em Portugal e os novos arranjos migratórios da sociedade cabo-verdiana. Se considerarmos que o principal desafio para a ideologia migratória cabo-verdiana é o aumento das barreiras à imigração nos países europeus e Estados Unidos da América, podemos estar diante de uma nova forma de como as famílias conseguem contornar as restrições impostas pelas políticas migratórias nos países do Norte global. Assim, a entrada e permanência nesses países através do visto de estudante pode se configurar a via mais eficaz e rápida de continuidade dos fluxos migratórios.

Palavras-Chave: estudantes internacionais, ensino superior, mulheres, engenharias, Cabo Verde.

Abstract

According to the Organisation for Economic Cooperation and Development, the number of foreigners enrolled in higher education institutions has increased exponentially, reaching 5.3 million students in 2017 (OECD, 2019). Therefore, it is a global and complex phenomenon that deserves to be analyzed in all its details. This article presents a qualitative

study developed with international students from Cape Verde between 2014 and 2018, more specifically, women enrolled in engineering courses in Portugal. This group's choice is related to the significant presence of the Cape Verdean community in Portuguese higher education institutions. On the other hand, we were interested in researching the factors that motivated African women to choose Portugal as a destination country, and engineering choice. A total of thirty-four Cape Verdean students were interviewed. From their narratives, it was possible to identify a complex dynamic that pushed the exit from the country of origin and involved a network of actors and institutions. In particular: i. the student who continued the intense migratory flow present in the archipelago, seeking educational and work opportunities abroad; ii. the higher education institutions in the destination country that intensified their policy of attracting international students; iii. the Cape Verdean government that encouraged the departure of its nationals through various bilateral educational agreements and the granting of scholarships. If we consider that the main challenge for the Cape Verdean migratory ideology was the increasing barriers to immigration in European countries and the United States of America that were adopted before the COVID-19 pandemic, we suggest that student mobility was also part of a migratory model in which Cape Verdean families circumvented the restrictions imposed by the migratory policies in the countries of the global North. Thus, entering and staying in these countries through a student visa became the most effective and fastest way to continue the migratory flows. Overall, this article, a summary of a doctoral thesis (Lima, 2018), contributes to those researching the internationalization of higher education in Portugal and the new migratory arrangements of Cape Verdean society.

Keywords: international students, higher education, women, engineering, Cape Verde.

1. Introdução

Atravessar fronteiras internacionais com a intenção de realizar algum programa educacional no ensino superior estrangeiro já é possível para milhões de pessoas em todo o mundo. Segundo a Organização do Comércio e Desenvolvimento Económico (OCDE), o número de estudantes estrangeiros matriculados em instituições de ensino superior dos seus países membros aumentou exponencialmente em uma geração, passando de 800 mil no final da década de 1970 para 5,3 milhões em 2017 (OCDE, 2019). Um fenómeno considerado como uma das principais formas de mobilidade internacional contemporânea (Bhandari, 2017; Bhandari e Blumenthal, 2011; King e Raghuram, 2013).

Uma das questões atuais investigadas pelos teóricos dos estudos migratórios refere-se ao rápido crescimento do número de estudantes internacionais oriundos de ex-colónias ou sociedades pós-socialistas (Brooks e Waters, 2010; Olwig e Valentim, 2014). Esta forma de mobilidade tem atraído interesse particular dos/as investigadores/as desse campo de estudo porque pode ser vista como uma nova forma de migração de pessoas oriundas de contextos sociais desfavorecidos economicamente em busca de oportunidades, estudantis e/ou laborais, em países mais avançados economicamente.

Alguns estudos já desenvolvidos, por conseguinte, centraram-se em questões que são recorrentes nas pesquisas sobre a migração laboral, como o impacto da regulamentação dos vistos nos fluxos migratórios e na exploração dos imigrantes (Baas, 2006, 2010; Fleischer, 2007; Neilson, 2009; Pan, 2011). De entre os tópicos investigados estão o uso do visto de estudantes como meio de entrada em destinos de migração atraentes ou, por outro lado, a exploração de estudantes internacionais como fonte de trabalho a baixo custo nas sociedades recetoras, além da qualidade questionável de muitos programas educacionais e culturais disponíveis que parecem destinados principalmente a tirar

proveito do potencial económico dessa nova população estudantil. Cenários que precisam ser mais bem investigados.

A delimitação deste estudo perpassou por leituras relacionadas às questões migratórias ligadas à nacionalidade, à etnia/raça e a presença feminina em cursos de engenharia. Logo, parti de algumas discussões no campo dos estudos migratórios que ajudaram a traçar os objetivos da presente investigação, nomeadamente a feminização das migrações (Kofman, 1999; Mahler e Pessar, 2001; Pessar, 2005; Pessar e Mahler, 2001; 2003), a mobilidade internacional de estudantes (Amit, 2010; Brooks e Waters, 2011; Olwig e Valentin, 2014) e as assimetrias de género na área de Ciências e Tecnologias (Cech et al., 2011; 2013; Faulkner, 2009; Saavedra *et al.*, 2010; Saavedra *et al.*, 2014; Seron *et al.*, 2018). A par destas discussões, resolvi focar num contexto muito específico: a mobilidade internacional de mulheres oriundas de uma ex-colónia portuguesa (Cabo Verde) que estavam a realizar um programa educacional em escolas superiores de engenharia em Portugal.

Por mobilidade estou a considerar a mudança física de uma pessoa que vai residir em outro país por um período que corresponde a, pelo menos, o tempo mínimo de duração do ciclo educacional superior escolhido, ou seja, a realização de um grau completo numa instituição de ensino superior fora do país de residência habitual, aquilo que é classificado como mobilidade de grau a longo prazo (Findlay *et al.*, 2012).

Trilhei o caminho investigativo tendo como suporte teórico os estudos pós-coloniais (Grosfoguel, 2008; Santos, 2018), pelo que me ajudou a olhar criticamente os relatos de trinta e quatro raparigas e mulheres, estudantes de engenharia em Portugal, sobre os seus projetos de mobilidade estudantil, experiências que podem ajudar a perceber as (i)mobilidades contemporâneas protagonizadas por nacionais da África lusófona.

Na pesquisa qualitativa realizada entre 2014 e 2017, as narrativas de mulheres cabo-verdianas que tiveram como propósito inicial obter o diploma de engenharia em Portugal são aqui destacadas. Imigrantes que foram estudar num país que apresenta, na sua história e no seu imaginário social, os sabores e os dissabores de um dia ter formado o seu império colonial em África. Imigrantes que têm o crioulo como língua materna, e a língua portuguesa como a oficialização da influência de Portugal no arquipélago.

O presente artigo está organizado em três partes. A primeira refere-se à análise sucinta do significado de internacionalização da educação de acordo com a literatura consultada. Na segunda parte apresento o panorama da presença estudantil cabo-verdiana no ensino superior português. E, por último, desenvolvo uma síntese analítica das entrevistas semiestruturadas feitas com as estudantes cabo-verdianas.

2. A exaltação do internacional: as construções discursivas em torno da educação global e da internacionalização da educação

Propaga-se no meio académico (e fora dele), discursos sobre a internacionalização da educação enquanto uma mais valia para as instituições de ensino superior e para aqueles/as que usufruem da mobilidade internacional com propósitos educacionais. É cada vez mais comum vermos programas educacionais que respondem ao apelo da internacionalização, como há também empresas que se especializam em atrair consumidores que querem estudar nas “melhores” instituições de ensino superior estrangeiras.

Dentro de uma hierarquia mundial imaginada (Madge et al., 2015), o critério de escolha das “melhores” passa, muitas vezes, pelos indicadores de internacionalização que a instituição de ensino apresenta, tais como o número de docentes estrangeiros/as ou nativos/as com alta produtividade académica em revistas internacionais, unidades curriculares ministradas em línguas amplamente faladas e escritas, e oferta de cursos ou programas de curta duração, tais como summer school, master class, receção de professor visitante, etc.

Diante deste cenário, questiono: de que forma esse discurso ganhou força e vem moldando as escolhas individuais de estudantes e as práticas institucionais das instituições de ensino superior?

Para ensaiar algumas respostas, é necessário perceber os vínculos conceituais entre globalização e internacionalização da educação. Segundo de Wit (2011), entre a última década do século XX e o início do novo milénio o conceito de internacionalização passou da margem do interesse institucional para um de seus principais projetos de desenvolvimento estratégico. O autor afirma que no fim da década de 1980 novos componentes foram adicionados ao corpo multidimensional da internacionalização, passando do simples intercâmbio institucional de alunos/as (geralmente um pequeno grupo/elite) para o grande negócio de recrutamento (de alunos/as, investigadores/as e docentes) e de serviços académicos que se transformaram num fenómeno de massa. Aos poucos, o valor tradicional da internacionalização associado à retórica da cooperação, como intercâmbios e parcerias, foi dando lugar ao carácter competitivo e comercial que vemos hoje em algumas instituições de ensino superior.

Essa mudança de cenário é, de acordo com Brandenburg e de Wit (2010), consequência da globalização das economias e da lógica do cidadão global, que trouxe às instituições de ensino terciário novas dinâmicas de funcionamento e estratégias de manutenção, bem como a ampliação de serviços educacionais que atendessem a um mercado cada vez mais competitivo.

Para os autores supracitados, a influência dos preceitos da globalização no ensino superior é manifestada de muitas maneiras: através do aumento da concorrência entre as instituições, do surgimento de provedores internacionais com fins lucrativos e na mudança de posição de países como Índia e China na economia mundial e na arena do ensino terciário (Brandenburg e de Wit, 2010). Desta forma, as práticas de internacionalização são, teoricamente, alcançadas através de uma série de mudanças na política educacional, como, por exemplo, o estabelecimento de parcerias entre universidades em diferentes partes do mundo, a proliferação de redes educativas que buscam globalizar o ensino superior, a priorização da internacionalização nos planos estratégicos das instituições de ensino superior, e a abertura de cursos on-line e *franchising* de universidades ditas globais (Madge et al., 2015).

De Wit (2011) argumenta que o termo globalização foi substituído por internacionalização no debate público sobre o ensino superior, resultando numa mudança de significados, já que internacionalização passou a ser usada para qualquer fenómeno suprarregional relacionado ao ensino superior. Neste sentido, as atividades mais relacionadas com o conceito de globalização, seguindo a lógica do ensino superior como mercadoria negociável, passam a ser cada vez mais executadas sob a bandeira da internacionalização. Daí a confusão terminológica.

No contexto português, por exemplo, de entre as várias universidades e politécnicos que seguem a lógica da internacionalização da educação, há, por exemplo, uma instituição de ensino superior privada que pertence ao maior grupo mundial de ensino superior- a

Laureate International Universities. De acordo com o que está no website da referida instituição, ela “distingue-se pelo seu modelo académico diferenciador que está alicerçado nos princípios da qualidade, da internacionalização e da aproximação às empresas e ao mercado de trabalho”, e tem como missão “criar profissionais globais”. Além disso, adota a língua inglesa como língua de trabalho. São, portanto, mudanças pedagógicas adotadas para se enquadrar à essa lógica.

Ainda de acordo com de Wit (2011), tanto a internacionalização como a globalização são fenómenos complexos, com muitas vertentes de análise, pelo que a distinção entre estes termos, embora sugestiva, não pode ser considerada categórica. Tanto um como o outro se sobrepõem e estão entrelaçados de todas as maneiras. Daí vermos tantos discursos que põe a globalização e a internacionalização como sinónimas. Discursos que devem ser levados em consideração nas pesquisas sobre mobilidade estudantil internacional (Lima, 2018).

3. Educação transfronteiriça: panorama da presença estudantil cabo-verdiana em Portugal

Antes de fazer a apresentação das participantes deste estudo, é importante discutir alguns aspetos que devem ser levados em consideração no enquadramento de Portugal como um polo de captação de estudantes internacionais. O primeiro deles refere-se à posição que o país assume em termos de atração de estudantes internacionais na classificação geral da OCDE.

Note-se que o Decreto-Lei nº 36/2014 que visa regular o estatuto do estudante internacional no país, classifica estes como aqueles/as inscritos/as em algum ciclo de estudo do ensino superior que não tenha a nacionalidade portuguesa. Todavia, não se enquadram nesta definição os/as nacionais de um Estado membro da União Europeia, os/as nacionais de países terceiros que residem em Portugal há mais de dois anos, de forma ininterrupta, e aqueles/as que estão em regime de mobilidade internacional para realização de parte de um ciclo de estudos de uma instituição de ensino superior estrangeira com quem a instituição portuguesa tenha estabelecido acordo de intercâmbio.

Apesar de vermos um crescimento dos/as alunos/as estrangeiros/as em instituições de ensino superior portuguesas (Oliveira e Gomes, 2017), isso não indica que o país tenha alcançado uma posição de destaque no que se refere à atração de estudantes internacionais, por diferentes razões. Em primeiro lugar, de entre os/as estudantes estrangeiros/as mencionados nas fontes oficiais portuguesas, há aqueles/as que podem ter nascido em Portugal e nunca adquiriram a nacionalidade. Outros/as académicos/as podem fazer parte do programa *Erasmus* ou *Erasmus Mundus* e, portanto, são estudantes em mobilidade de crédito (aqueles/as que realizam apenas um módulo ou programa educativo num curto intervalo de tempo). Assim, o aumento do número de estudantes estrangeiros não indica que há um aumento de estudantes internacionais, logo são termos que devem ser interpretados com cautela.

Em segundo lugar, se considerarmos que a migração/mobilidade estudantil é crescente na área da OCDE, Portugal está apenas a seguir uma tendência global. Além disso, os dados das tendências migratórias mundiais mostram uma mudança dos fluxos estudantis em direção a novos destinos, sinalizando capacidades educacionais crescentes em todo o mundo, pelo que Portugal poder-se-á beneficiar com esta mudança. Sublinhe-se que, à medida que as tendências demográficas globais e a crescente demanda da classe média

mundial estimulam os gastos com serviços educacionais, o mercado global para o ensino superior tende a expandir-se ainda mais (OCDE, 2017).

Por outro lado, se olharmos para os dados fornecidos pela OCDE (*Education at a Glance*, 2017), os estudantes internacionais em Portugal representam 5% do total de estudantes do ensino superior no país. Comparativamente, países como Áustria e Luxemburgo atraíram em 2015 um número bastante superior de alunos internacionais. A Áustria atraiu cerca de 68.000 estudantes internacionais, representando 16% de todos os estudantes do ensino superior nesse país. E o Luxemburgo tem, de longe, a maior percentagem de estudantes internacionais de todos os países da OCDE, 46% dos estudantes do ensino superior no referido país são estudantes internacionais.

A língua de instrução é um forte determinante na escolha dos destinos pelos/as estudantes. Os países cuja língua de ensino é amplamente falada e lida, como o inglês, o francês, o alemão, o russo e o espanhol, podem ser particularmente atraentes para os/as estudantes internacionais (OCDE, 2017). Não sendo esse o caso de Portugal que, segundo Nada (2017), ainda possui muitas instituições incapazes de oferecer cursos ou unidades curriculares em língua inglesa. Nestas condições, não é possível afirmar que Portugal é um país que se destaca no quesito atração de estudantes internacionais.

Um outro aspeto que devemos considerar é que muitos estudantes internacionais em Portugal são oriundos das antigas colónias africanas portuguesas (França, Alves, Padilla, 2018; Lima, 2018). Estes são, geralmente, os que fazem um curso ou programa educativo completo no país, sendo, portanto, propensos a se enquadrarem como estudantes internacionais e não estudantes em mobilidade.

Importa destacar que é mais lucrativo para as instituições de ensino superior portuguesas receber um estudante que faz um programa educativo completo no país do que receber alunos/os em mobilidade de crédito (*Erasmus* ou intercâmbio de curta duração). Além disso, em casos de constrangimentos da procura nacional por formação superior, seja por razões demográficas e/ou socioeconómicas, a internacionalização assume uma relevância acrescida (Pedreira, 2013).

A presença dos nacionais do grupo de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) em Portugal corresponde a um pouco mais de 20% do total de estudantes estrangeiros inscritos no ensino superior (ver Tabela 1). Esta percentagem corresponde, entre outros fatores, aos vários acordos educacionais e convénios que o país possui com as suas antigas províncias ultramarinas.

Tabela 1: Alunos/as africanos/as inscritos/as no ensino superior em Portugal, segundo os países de nacionalidade mais significativos, por anos letivos entre 2014/2015 e 2016/2017

<i>Principais países/ África (PALOP)</i>	<i>2014-2015</i>	<i>2015-2016</i>	<i>2016-2017 N (%)</i>
<i>Angola</i>	3.639	3.697	3.714 (8,7%)
<i>Cabo Verde</i>	2.459	2.655	2.790 (6,6%)
<i>Moçambique</i>	734	779	845 (2,0%)
<i>São Tomé e Príncipe</i>	638	775	1.049 (2,5%)
<i>Guiné-Bissau</i>	398	521	602 (1,4%)
<i>Total</i>	7868 (23,5%)	8427 (22,4%)	9.000 (21,2%)
<i>Brasil*</i>	8.646 (25,8%)	10.099 (26,9%)	12.245 (28,8%)
<i>Total</i>	33.523	37.559	42.500

[Fonte: Inquérito aos Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC/MEC (cálculo da autora). *Foi adicionado à tabela o Brasil por ser um país membro da CPLP].

É relevante situar a nacionalidade brasileira neste quadro comparativo tendo em vista o aumento considerável de inscritos/as dessa comunidade em instituições de ensino superior portuguesas na última década. Um aumento que corresponde a fatores que vão desde a ligação histórica e cultural ao aumento de acordos educacionais entre os dois países.

Mais recentemente, os convénios educacionais, bem como a promulgação do Decreto-Lei nº 36, de 10 de março de 2014 que regulamenta o estatuto de estudante internacional em Portugal, permitiram a utilização do resultado do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) feito no Brasil para ingressar em universidades portuguesas. O novo cenário resultou, em maio de 2014, na assinatura do convénio interinstitucional entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Brasil) e a Universidade de Coimbra, configurando-se como o ponto de partida para a realização de novos ajustes interinstitucionais entre os dois países. Nestas condições, a presença de nacionais dos PALOP e de brasileiros/as em instituições de ensino superior portuguesa é potencializada pela relação diplomática entre esses países e, consequentemente, pelas aberturas e facilidades de ingresso ao ensino superior português para os nacionais da CPLP.

Note-se que, juntamente com Timor Leste, aqueles países de língua oficial portuguesa contabilizam cerca de 50% dos estudantes estrangeiros em Portugal, sendo este um pormenor que devemos considerar quando estamos a falar da atração de estudantes internacionais. Portanto, os nacionais provenientes dos países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa contribuem para o aumento do rácio dos estudantes internacionais (os 5% apresentados pela OCDE).

3.1. Panorama da presença estudantil cabo-verdiana em Portugal

No ano letivo 2016/2017 a presença de estudantes cabo-verdianos/as em Portugal estava entre as cinco mais representativas (Oliveira e Gomes, 2017). Contudo, ao longo dos 10 últimos anos, o número de cabo-verdianos/as tem vindo a diminuir, embora tenha se verificado um ligeiro aumento no ano letivo 2016/2017 (ver Tabela 2). Uma diminuição que se verifica também nas outras nacionalidades dos PALOP.

Tabela 2: Inscritos/as de nacionalidade cabo-verdiana no ensino superior de Portugal por ano letivo e sexo

Ano Letivo	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Total
2006/2007	2.031	2.311	4.342
2007/2008	1.851	1.993	3.844
2008/2009	1.638	1.906	3.544
2009/2010	1.606	1.858	3.464
2010/2011	1.545	1.814	3.359
2011/2012	1.466	1.745	3.211
2012/2013	1.315	1.541	2.856
2013/2014	1.184	1.420	2.604
2014/2015	1.183	1.385	2.568
2015/2016	1.234	1.421	2.655
2016/2017	1.283	1.507	2.790

[Fonte: Diretório Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC/Portugal). Dados não publicados. Organizado pela autora].

De acordo com Seabra *et al.* (2016), a diminuição do peso numérico dos estudantes estrangeiros de origem africana no ensino superior está associada a crescente internacionalização que o ensino superior português tem vindo a conhecer com um aumento considerável de estudantes brasileiros, como dito anteriormente. No entanto, as causas serão muitas, entre elas estão: o aumento da oferta de ensino superior nos países da origem desses estudantes, a entrada em cena de outros contextos internacionais de ensino superior atrativos para os/as estudantes africanos/as e o aumento substancial de estudantes internacionais de outras origens em Portugal, com a consequente quebra do peso relativo dos estudantes internacionais do continente africano.

Nessa lógica, a redução verificada a partir do ano letivo 2006/2007 pode estar diretamente relacionada ao aumento de oferta formativa em Cabo Verde, já que em 2006 a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) passou a ser mais uma opção de ingresso no ensino superior nesse país (Varela, 2014; Tolentino, 2006). Há ainda as inúmeras opções de ofertas formativas em outros países, como o Brasil e, mais recentemente, a China, que oferecem bolsas de estudos a estudantes cabo-verdianos.

Note-se que o número de estudantes do sexo feminino é predominante no perfil dos estudantes internacionais cabo-verdianos. Uma tendência que se verifica nos fluxos migratórios cabo-verdianos globalmente (Évora, 2016; Fortes, 2013; Lobo, 2015).

4. Estudar e circular entre fronteiras (in)transponíveis: síntese analítica das entrevistas

Esta pesquisa foi realizada no âmbito do meu doutoramento em psicologia na Universidade do Porto (Lima, 2018). Neste artigo é apresentada apenas a síntese analítica das entrevistas feitas a estudantes cabo-verdianas inscritas em cursos de engenharia em Portugal.

Para a realização da pesquisa empírica foi necessário: (1) contactos com algumas associações de estudantes africanos através da rede social on-line Facebook; (2)

solicitação de desenvolvimento de pesquisa encaminhada por email aos serviços académicos de algumas instituições de ensino superior de Portugal; (3) ligações telefónicas às estudantes cabo-verdianas inscritas em cursos de engenharias; (4) uso da técnica “bola de neve” (Snowballing), uma técnica que faz parte da amostragem por conveniência, no qual é construída através das redes de contacto do/a pesquisador/a e/ou dos/as participantes da investigação. A forma mais comum de desenvolvê-la é aquela em que o/a pesquisador/a pergunta aos participantes se eles conhecem alguém que possa querer participar do estudo (Patton, 2002).

Relativamente a representatividade da amostra (trinta e quatro estudantes cabo-verdianas), não foi um fator de preocupação no estudo, uma vez que a quantidade de participantes não assume um papel de relevância na investigação qualitativa desenvolvida.

Como método utilizado para a recolha da informação empírica, foi desenvolvido um guião de entrevista semiestruturado, qualitativo e de questões abertas, ou seja, as entrevistas se orientaram por questões específicas, sem a inclusão de repostas possíveis (múltipla escolha) e sem nenhum ordenamento rígido (Ludwig, 2009), deixando as estudantes totalmente livres para responder.

No processo de análise dos dados, foi utilizada a metodologia Análise Temática (Braun e Clarke, 2006; 2013). Este é um método que identifica, organiza e fornece insights sobre padrões de significado (temas) a partir de um conjunto de dados. As entrevistas foram transcritas integralmente e as primeiras ideias/categorias foram identificadas. Em seguida, foi organizado as primeiras ideias/categorias em grupos de significados de acordo com as questões de pesquisa. Por último, foi elaborado uma lista de temas que traduziam os significados expressos nas falas das participantes que tiveram relevância para responder às questões de pesquisa. Para mais detalhes ver Lima (2018).

Neste estudo, foi utilizado os pressupostos dos estudos pós-coloniais que considera que falamos sempre a partir de “um determinado lugar situado nas estruturas de poder” (Grosfoguel, 2008, p. 118). Esta perspetiva considera que é a partir das margens ou das periferias que as estruturas de poder e de saber são mais visíveis e, consequentemente, passíveis de outras formas de compreensão. Foca-se na geopolítica do conhecimento que busca problematizar quem produz “as verdades”, em que contexto elas são produzidas e para quem se produz (Santos, 2008). Considera ainda que ninguém escapa às hierarquias de classe social, étnicas, sexuais, de género, religiosas, linguísticas, geográficas (Grosfoguel et al 2015; Santos, 2018). Hierarquias concebidas em um “sistema-mundo” patriarcal, capitalista e colonial que precisam ser apontados e problematizados nas investigações que seguem tal perspetiva.

4.1. Síntese analítica das entrevistas

Identifiquei uma rede complexa de experiências migratórias de estudantes cabo-verdianas em Portugal, as quais eram mantidas por um conjunto de atores sociais e instituições, nomeadamente:

- a estudante cabo-verdiana que possui diferentes tipos de capitais: económico, escolar, cultural e linguístico. Mulheres dispostas a “seguir a corrente”, ou seja, davam continuidade aos fluxos de saída para o estrangeiro;
- os familiares emigrados que servem de bússola e dão o apoio necessário no país de destino, facilitando, assim, a continuidade dos fluxos migratórios. Em muitos casos, o visto de estudante era a maneira mais rápida e eficaz de reagrupamento familiar e, ao mesmo tempo, a via mais fácil de acesso ao ensino superior português;

- os/as amigos/as, primos/as e vizinhos/as que estudavam no exterior. Estes/as simbolizavam a continuidade dos estudos num país que oferece melhor educação terciária, representa o ir atrás das oportunidades, inexistentes em Cabo Verde, e o ganho de autonomia e de capitais cultural e linguístico. Eram também as redes de contactos fundamentais no país que almejavam estudar;
- as instituições governamentais que patrocinavam e/ou alimentavam o desejo de saída, mais especificamente a Direção Geral de Ensino Superior e Ciência (DGESC/CV) que distribuía as vagas, as bolsas de estudos e elaboravam os critérios de seleção de candidatos/as ao ensino superior no estrangeiro, autorizando a saída do/a nacional, algo necessário para a emissão do visto de estudante pela Embaixada de Portugal em Cabo Verde. Havia também as câmaras municipais que firmavam convénios com instituições de ensino superior em Portugal;
- as instituições no país de destino que elaboravam as políticas migratórias (controlo de suas fronteiras, elaboração de leis que autorizavam a permanência do/a estrangeiro/a, etc.), firmavam acordos bilaterais, oferecendo, entre outras coisas, vagas para o ensino superior;
- e, finalmente, as instituições de ensino superior em Portugal que criavam suas políticas de atração de estudantes PALOP.

Um dos grandes contributos deste estudo foi identificar que a presença de cabo-verdianas em Portugal para fins de estudo não pode se desvincular da supracitada rede.

5. Conclusão

De forma global, o estudo aqui apresentado, síntese de uma pesquisa de doutoramento (Lima, 2018), é um contributo para quem pesquisa a internacionalização do ensino superior em Portugal e os novos arranjos migratórios da sociedade cabo-verdiana. Se considerarmos que o principal desafio para a ideologia migratória cabo-verdiana é o aumento das barreiras à imigração nos países europeus e norte-americano (E.U.A), podemos estar diante de uma nova forma de como as famílias conseguem contornar as restrições impostas pelas políticas migratórias nos países do Norte global. Assim, a entrada e permanência nesses países através do visto de estudante pode se configurar, para aqueles que não conseguem migrar usando outras vias, a forma mais eficaz e rápida de continuidade dos fluxos migratórios.

Em linhas gerais, os resultados deste estudo possibilitaram concluir que a mobilidade dessas meninas e mulheres, estudantes de engenharia em Portugal, não pode ser dissociado da política de atração de alunos internacionais pelas instituições de ensino superior portuguesas.

Por fim, a mobilidade estudantil internacional passa a ser objeto de análise fundamental para a compreensão mais ampla das narrativas centrais que dão consistência e coerência à dimensão circulatória dos fenómenos migratórios contemporâneos (Diminescu, 2008) e à ênfase emergente em culturas de mobilidades diferenciadas (Findlay et al., 2012; Findlay, 2010; King e Raghuram, 2013, Raghuram, 2013). Todavia, é preciso ter cautela nas pesquisas sobre mobilidade internacional estudantil para evitar análises que propõem falsas dicotomias como, por exemplo, pensar que a mobilidade estudantil é desconectada de outros tipos de migração ou analisada apenas pelo viés do estudante internacional típico, ou seja, aquele/a que tem livre movimento.

6. Referências

- Amit, V. (2010). Student Mobility and Internationalisation: Rationales, Rhetoric and 'Institutional Isomorphism'. *Anthropology in Action*, 17 (1), p.6-18. doi:10.3167/aia.2010.170102.
- Bass, M. (2006). Cash Cows: Milking Indian Students in Australia. *IIAS Newsletter* 42 (14).
- Baas, M. (2010). *Imagined Mobility: Migration and Transnationalism among Indian Students in Australia*. Anthem: Amsterdam.
- Bhandari, R. (2017). A World on the Move: Trends in Global Student Mobility. *IIE Center for Academic Mobility Research and Impact*.
- Bhandari, R. & Blumenthal, P. (2009). Global Student Mobility. In: *International Institute for Education. Higher Education on the Move IIE*, New York.
- Bhandari, R. & Blumenthal, P. (2011). International Students and Global Mobility in Higher Education: National Trends and New Directions. New York: Palgrave Macmillan. ISBN: 9780230618787
- Brandenburg, U. & De Wit, H. (2010). The End of Internationalization. *International Higher Education*, nº62. Center for International Higher Education, Boston College.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, (3):77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, V. and Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. Los Angeles: Sage Publications.
- Brooks, R. & Waters, J. (2010). Social Networks and Educational Mobility. *Globalisation, Societies and Education* (10), p. 143-157.
- Cech, E.; Rubineau, B.; Silbey, S.; Seron, C. (2011). Professional Role Confidence and Gendered Persistence in Engineering. *American Sociological Review*, 76(5) p, 641- 666. doi: 10.1177/0003122411420815
- Cech, E. (2013). Ideological Wage Inequalities? The Technical/Social Dualism and the Gender Wage Gap in Engineering. *Social Forces*, 9 (14), p. 1147-1182. doi: 10.1093/sf/sot024
- De Wit, H. (2011). Globalisation and Internationalisation of Higher Education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol 8, nº 2, p. 241-248.
- Diminescu, D. (2008). The Connected Migrant: An Epistemological Manifesto. *Social Science Information, Special Issue: Migrants and Clandestinity*, Sage Publications, Vol 47 (4), p. 565-579. doi:10.1177/0539018408096447
- Évora, I. (Org.) (2016). *Diáspora Cabo-verdiana: Temas em Debate*. Edição digital, e-book. CEsa, Centro de Estudos sobre África, Ásia e América Latina.
- Faulkner, W. (2009). Doing Gender in Engineering Workplace Cultures. II. Gender in/authenticity and the in/visibility Paradox. *Engineering Studies*, 1 (3), p. 169-189. doi:10.1080/19378620903225059
- Findlay, A. M. (2010). An Assessment of Supply and Demand-side Theorizations of International Student Mobility. In: *International Migration*. Vol 49 (2), p. 162-190. doi:10.1111/j.1468-2435.2010.00643.x
- Findlay, A. M; King R., Smith, F. M.; Geddes, A.; Skeldon, R. (2012). World Class? An Investigation of Globalisation, Difference and International Student Mobility. *Transactions of the Institute of British Geographers*. Vol 37, p. 118-131. ISSN 0020-2754
- Findlay, A. M. & Stam, A. (2006). International Student Migration to the UK: Training for the Global Economy or Simply another Form of Global Talent Recruitment? *Actas of International Competition for S&E Students and Workers*. Institute for the Study of International Migration, Washington.
- Fleischer, A. (2007). Family, Obligations, and Migration: The Role of Kinship in Cameroon. *Demographic Research*, 16 (13), p. 413-440. doi:10.4054/DemRes.2007.16.13.

- Fortes, C. (2013). “M t’studa p’m k ter vida k nha mãe tem”: Género e Educação em Cabo Verde. *Revista Ciências Sociais Unisinos*. Vol 49 (1), p. 80-89.
- França, T.; Alves, E.; Padilla, B. (2018). Portuguese Policies Fostering International Student Mobility: a Colonial Legacy or a New Strategy? *Globalisation, Societies and Education*, 16:3, p. 325-338. doi: 10.1080/14767724.2018.1457431
- Gergen, K. (1994). *Realities and relationships. Soundings in social construction*. Cambridge: Harvard Press.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Grosfoguel, R. (2008). Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-coloniais: Transmodernidade, Pensamento de Fronteira e Colonialidade Global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, p. 115-147.
- Grosfoguel, R.; Oso, L.; Christou, A. (2015). ‘Racism’, Intersectionality and Migration Studies: Framing some Theoretical Reflections. *Identities*, 22 (6), p. 635-652. doi: 10.1080/1070289X.2014.950974
- King, R. & Raghuram, P. (2013). International Student Migration: Mapping the Field and New Research Agendas. *Population, Space and Place*, 19, p. 127-137. doi: 10.1002/psp.1746
- Kofman, E. (1999). Female ‘Birds of Passage’ a Decade Later: Gender and Immigration in the European Union. In: *International Migration Review*, Vol. 33, nº2 (Summer, 1999), p. 269-299.
- Lima, L.S. (2018). Estudar e Circular entre Fronteiras (In) transponíveis: a Mobilidade de Mulheres Cabo-verdianas que Cursam Engenharia em Portugal. *Tese de Doutoramento*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
- Lobo, A. & Dias, J. B. (Orgs.) (2015). *Mundos em Circulação: Perspectivas sobre Cabo Verde*. Brasília: ABA Publicações.
- Ludwig, A. C. W. (2009). *Fundamentos e Prática de Metodologia Científica*. Petrópolis: Vozes.
- Madge, C.; Raghuram, P.; Noxolo, P. (2015). Conceptualizing International Education: From International Student to International Study. *Progress in Human Geography*, 39 (6), p. 681-701.
- Mahler, S. & Pessar, P. (2001). Gendered Geographies of Power: Analyzing Gender Across Transnational Spaces. *Identities*, 7, p. 441-459.
- Nada, C. I. (2017). There is no Such Thing as a “Typical” Student: A Narrative Approach to the Experience of Migrant Students in Portugal. *Tese de Doutoramento*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal.
- Neilson, B. (2009). The World Seen from a Taxi: Students-Migrants-Workers in the Global Multiplication of Labour. *Subjectivity*, 29 (1), p.425-44. doi: 10.1057/sub.2009.23
- OECD (2017). *Education at a Glance 2015*, OECD, Publishing, Paris.
- OECD (2019). *Education at a Glance 2017*, OECD, Publishing, Paris.
- Oliveira, C. R & Gomes, N. (2017). Indicadores de Integração de Imigrantes. *Relatório Estatístico Anual 2017*. 1ª ed. Imigração em Números.
- Olwig, K. F. & Valentin, K. (2014). Mobility, Education and Life Trajectories: New and Old Migratory Pathways. *Identities: Global Studies in Culture and Power*. doi: 10.1080/1070289X.2014.939191
- Pan, Darcy (2011). Student Visas, Undocumented Labour, and the Boundaries of Legality: Chinese Migration and English as a Foreign Language Education in the Republic of Ireland. *Social Anthropology*. Vol (3)19, p. 268-287. doi:10.1111/j.14698676.2011.00159.x
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Pedreira, I. C. V. (2013). Estudantes da CPLP no Ensino Superior em Portugal: Tendências de Evolução e Perfis Sociais. *Dissertação de Mestrado* em Estudos Sociais da Ciência. ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa.
- Pessar, P. & Mahler, S. (2001). Gendered Geographies of Power: Analyzing Gender across Transnational Spaces. In: Mahler, S. & Pessar, P. (eds). *Gendering Transnational Spaces. Special Issue. Identities: Global Studies in Culture and Power*, 7 (4), p. 441-460.
- Pessar, P. & Mahler, S. (2003). Transnational Migration: Bringing Gender in. *International Migration Review*, 37, p.812-846.
- Pessar, P. (2005). Women, Gender, and International Migration Across and Beyond the Americas: Inequalities and Limited Empowerment. *Expert Group Meeting on International Migration and Development in Latin America and The Caribbean*. United Nation Secretariat.
- Raghuram, P. (2013). Theorising the Spaces of Student Migration. *Population, Space and Place*. Vol 18, p. 138-154. doi: 10.1002/psp.1747
- Saavedra, L.; Taveira, M. C.; Silva, A. D. (2010). A Subrepresentatividade das Mulheres em Áreas Tipicamente Masculinas: Factores Explicativos e Pistas para a Intervenção. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. Vol. 11, nº 1, p. 49-59.
- Saavedra, L.; Araújo, A. M.; Oliveira, J. M.; Stephens, C. (2014). Looking Through Glass Walls: Women Engineers in Portugal. *Women's Studies International Forum*, 45, p.27-33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2014.04.005>
- Santos, B. S (2008). Do Pós-moderno ao Pós-colonial. E para além de um e outro. In: *Travessias: Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa*. Edição 6/7, p. 15-36.
- Santos, B. S. (2018). Fronteiras, Zonas Fronteiriças, Migrações e Plurinações. Segunda aula magistral do grupo ALICE- Epistemologias do Sul proferida no dia 04 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G9jx1srNHRk>
- Seabra, T.; Roldão, C.; Mateus, S.; Albuquerque, A. (2016). Caminhos Escolares de Jovens Africanos (PALOP) que Acedem ao Ensino Superior. *Publicações Observatório das Migrações*, (Estudos 57).
- Seron, C.; Silbey, S.; Cech, E.; Rubineau, B. (2018). "I am Not a Feminist, but..." Hegemony of a Meritocratic Ideology and the Limits of Critique Among Women in Engineering. *Work and Occupations*, p.1-37. doi:10.1177/0730888418759774
- Tolentino, A. C. (2006). *Universidade e Transformação Social nos Pequenos Estados em Desenvolvimento: O Casos de Cabo verde*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Varela, B. L. (2014). Políticas e Práxis de Ensino Superior em Cabo Verde: Marcos da sua Evolução. In: *Actas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, p. 2573-2598.

Perspetivando um programa de formação contínua com e para supervisores

Perspective a continuing education program with and for supervisors

Maria José Rodrigues¹, Cristina Martins¹, Dário Santos², Lubacha Zilhão², Rogério Almoço²

mrodrigues@ipb.pt, mcesm@ipb.pt, darionhungue18@gmail.com,
lubachazilhao@gmail.com, rogerioalmoco@ymail.com

¹*Centro de Investigação em Educação Básica; Instituto Politécnico de Bragança,
Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

²*Universidade Púngué, Moçambique*

Resumo

A perspetiva de criação de um programa de formação contínua (PFC) com e para supervisores envolvidos na formação inicial de professores de uma instituição de ensino superior moçambicana conduziu-nos à ideação de um projeto. Neste artigo pretendemos, em primeiro lugar sintetizar, consolidar e fundamentar os resultados obtidos até ao momento e, em segundo lugar, fundamentar teoricamente as diretrizes a considerar no PFC. Numa primeira fase, averiguámos as perceções dos professores supervisores de uma instituição de ensino superior moçambicana, através da realização de um questionário, com questões de natureza diversa. Para o tratamento dos dados recolhidos recorreu-se à estatística descritiva e à análise de conteúdo. Nos resultados obtidos, no respeitante ao desenvolvimento profissional dos supervisores, transpareceu a necessidade de atualização dos seus conhecimentos e competências, emergindo a ideia de uma formação contínua que conglomere diferentes abordagens (reflexão, colaboração, interação, investigação, seminários, palestras, partilha de experiências, entre outras). Relativamente ao processo de supervisão, foi enfatizado a sua função formativa, bem como os papéis desempenhados por cada um dos intervenientes. Foram apontadas dificuldades, umas do foro organizacional e outras relacionadas com a escassez de recursos. Foi evidenciada a necessidade de promover mais interações entre a universidade – instituição de formação - e as escolas de acolhimento dos futuros professores. Centrando-nos nas diretrizes a considerar para a conceção do PFC e baseados em literatura de referência assinalamos como essencial a consideração das necessidades e expectativas dos supervisores, garantindo a sua responsabilidade, autonomia e o contexto de realização; contemple diferentes abordagens de desenvolvimento profissional, como sejam, a reflexão, a supervisão, a colaboração e a investigação sobre a prática profissional e promova a melhoria de competências necessárias ao exercício da função de supervisor, nomeadamente no que concerne ao aprofundamento do conceito e ao papel dos intervenientes, entre outras.

Palavras-Chave: desenvolvimento profissional; programa de formação contínua, supervisão.

Abstract

The perspective of creating an in-service training program with and for supervisors involved in the initial training of teachers at a Mozambican higher education institution led us to the idea of a project. In this article, we intend, firstly, to synthesize, consolidate and substantiate the results obtained so far and, secondly, to theoretically base the guidelines to

be considered in the in-service training program. In a first phase we investigated the perceptions of supervising professors at a Mozambican higher education institution, through a questionnaire with different questions. For processing of the collected data, were used descriptive statistics and content analysis. The results obtained, regarding the professional development of supervisors, revealed the need to update their knowledge and skills, with the idea of continuous training that brings together different approaches (reflection, collaboration, interaction, research, seminars, lectures, sharing of experiences), among others). Regarding the supervisory process, it emphasized its formative function and the roles played by each of the players. Difficulties were pointed out, some in the organizational sphere and others related to the scarcity of resources. It showed the need to promote more interactions between the university - training institution - and the host schools of the future teachers. Focusing on the guidelines to be considered for the design of the continuing education program and based on reference literature, we point out as essential the consideration of the supervisors' needs and expectations, guaranteeing their responsibility, autonomy and the context in which they are carried out; contemplate different approaches to professional development, such as reflection, supervision, collaboration and research on professional practice and promote the improvement of skills necessary for the exercise of the supervisor function, namely with regard to the deepening of the concept and role stakeholders, between others.

Keywords: professional development; in-service training program, supervision.

1. Introdução

Partindo do interesse comum no processo de desenvolvimento profissional de professores, deu-se a criação de um grupo de trabalho/investigação, que tem vindo a responder à sua aspiração. Especificamente, a necessidade de melhoria do desenvolvimento profissional de supervisores de estágio da formação inicial de professores, de uma instituição de ensino superior moçambicana, encontra-se na origem do projeto de investigação que aqui damos conta, em sequência e complementaridade com outros trabalhos publicados anteriormente.

Os principais conceitos envolvidos neste projeto são: o desenvolvimento profissional de professores, a formação contínua e a supervisão pedagógica. O desenvolvimento profissional, adotando o mencionado em Costa, Rodrigues & Martins (2018), é assumido como um processo que ocorre ao longo da vida, tendo em vista a atualização, ampliação e aprofundamento de competências, em articulação com a experiência profissional dos professores. Respeita a aspetos ligados à área de especialidade da docência e respetiva didática, à ação educativa mais geral, a aspetos pessoais, relacionais e de interação com os outros professores e com a comunidade extraescolar. Deverá valorizar a reflexão e o trabalho colaborativo. Quanto à formação contínua de professores, é entendida como, (i) uma forma privilegiada de promoção do desenvolvimento profissional; (ii) deve ser coerente, integrada, sistemática no tempo e parte integrante do quotidiano; (iii) ter como principal objetivo a melhoria de competências necessárias ao exercício da profissão docente; (iv) permitir o desenvolvimento de competências para lidar com as situações que as mudanças sociais; (v) contemplar a reflexão sobre a ação, na e para a ação e a reflexão sobre a reflexão; (vi) envolver a investigação sobre a prática profissional; (vii) ter por base as necessidades e expectativas dos agentes educativos; (viii) estar articulada com a formação inicial, indução e formação em serviço; e (ix) garantir a responsabilidade e autonomia do professor (Costa, Rodrigues & Martins, 2018). Quanto ao processo de supervisão pedagógica, este assume um duplo papel na nossa investigação, se por um lado é encarado como o conteúdo a trabalhar no processo de formação, por outro queremos que seja também o próprio processo de formação, dado que o consideramos

como um meio que propicia o desenvolvimento profissional do futuro professor ou do professor em exercício. Neste processo, a articulação de diferentes atores para a criação de um ambiente formativo, a colaboração, a partilha de saberes e ideias, a interação, o apoio, a experimentação e a reflexão estão presentes. No processo de supervisão ressaltamos o papel do supervisor, como agente de mudança, facilitador e encorajador, numa escola em constante mudança e repleta de desafios.

Baseando-nos em literatura de referência, a conceção de um PFC com e para supervisores, tornou-se a modalidade eleita.

Neste artigo, pretendemos, pois:

- 1) sintetizar, consolidar e fundamentar os resultados obtidos na primeira fase do projeto - averiguação das perceções dos supervisores;
- 2) identificar e fundamentar teoricamente as diretrizes a considerar na conceção do PFC, segunda fase projeto - ideação do PFC.

2. Perceções dos supervisores

Tendo como pressuposto que a formação contínua de professores deve ter em conta as reais necessidades de formação (Rodrigues e Vieira, 2018, Serrazina *et al*, 2006, Pires e Martins, 2010, Martins e Santos, 2011), considerámos que a averiguação das perceções dos supervisores se constituía como o ponto de partida para o desenvolvimento do projeto.

Nesta fase do projeto e tratando-se de uma investigação de natureza qualitativa e interpretativa, sobretudo porque pretendemos reunir um conjunto de informação pertinente com a finalidade de a interpretarmos. Para recolha dos dados optámos pelo recurso ao questionário constituído por cinco questões, com várias alíneas, organizadas em três secções: (i) caracterização pessoal; (ii) formação e experiência profissional; e (iii) processo de supervisão. O referido instrumento foi aplicado a dezasseis supervisores da instituição de ensino superior moçambicana e os dados recolhidos foram tratados e analisados recorrendo à estatística descritiva e à análise de conteúdo, da qual emergiram categorias de análise.

Neste artigo organizámos os resultados da seguinte forma: (i) caracterização dos supervisores; (ii) desenvolvimento profissional dos supervisores; e (iii) supervisão pedagógica.

2.1. Caracterização dos supervisores

Foram 16 os supervisores participantes nesta fase do projeto (identificados com S1, S2, S3, ...S16), 14 eram do sexo masculino e 2 do sexo feminino. A sua idade pode ser dividida em dois intervalos: 10 têm entre vinte e cinco a trinta e cinco anos e 6 têm entre trinta e seis e quarenta e cinco. São todos licenciados, sendo que 10 têm também o grau de mestre. As suas áreas de formação são muito diversas: Ciências da Educação, Engenharia Química, Ensino da Biologia, Ensino da Física, Geografia, Gestão Ambiental, Gestão Ambiental e Desenvolvimento Comunitário, Matemática, Psicologia, Psicoterapia, Psicodinâmica e Química. A experiência profissional dos inquiridos, enquanto professores, situa-se entre 2 a 15 anos de serviço, enquanto supervisores, entre 2 a 9 anos. Em articulação com a diversidade de formações que apresentam, as áreas em que realizam a supervisão são também distintas: Biologia, Desenvolvimento Comunitário e Projetos Comunitários, Desenvolvimento e aprendizagem, Didática do Ensino Básico, Didática e Psicologia, Estágio em Educação e Física.

2.2. Perceções sobre o desenvolvimento profissional dos supervisores

Relativamente às perceções dos supervisores acerca dos contributos apontados como mais relevantes para o seu desenvolvimento profissional, verificamos uma grande diversidade de respostas, de onde destacamos por ordem de preferência (primeira, segunda e terceira opções, respetivamente): formação inicial recebida, experiências significativas como profissional e trabalho em conjunto com outros professores. Muito embora a formação contínua não surja identificada como opção priorizada, na justificação das opções é o seu papel que merece destaque como a principal estratégia de desenvolvimento profissional. É, pois, indicado que melhora a qualidade da atividade do supervisor, pois “o professor na qualidade de supervisor deve estar devidamente preparado para fazer acompanhamento do estágio, por isto, a formação contínua é um aspeto que deve ser muito considerado para o processo do estágio” (S10), permitindo “a atualização permanente e a consolidação de novos conhecimentos na sua área de atuação” (S2).

Questionados sobre as áreas prioritárias de formação enquanto supervisores são evidenciadas as preocupações a nível da complexidade do processo de supervisão em geral, e de aspetos particulares, tais como a avaliação do mesmo, a organização do estágio e os papéis assumidos pelos diferentes intervenientes.

As sugestões de efetivação e melhoria da formação dos supervisores reforçam a importância da atualização dos conhecimentos e, conseqüentemente, melhorar o processo de supervisão, conforme é evidente nas seguintes respostas: “Ações concretas que visem atualizar/aprofundar e melhorar o trabalho e desempenho do supervisor em matérias de técnicas e /ou métodos de ensino” (S2). Neste contexto, os supervisores avançaram com diferentes modalidades de formação que consideram adequar-se ao ambicionado, nomeadamente, realização de seminários, de cursos e de ações de formação.

2.3. Perceções sobre o processo de supervisão

Sobre a caracterização do processo de supervisão, sobressai o “papel central na formação de professores na medida em que garante a dinâmica e qualidade das atividades relacionadas com a formação, permite detetar e corrigir os erros/falhas cometidos, entre outros”, segundo S2. Nas atividades desenvolvidas durante o processo superviso, é assinalada a forma de distribuição dos estagiários por supervisor, sendo, na sequência da ideia, destacado, o papel dos intervenientes no processo. É, concretamente, referido o supervisor “têm que assistir a pelo menos 5 aulas dos estudantes. (...) Existe uma última aula em que o supervisor vai assistir para avaliação”. Tem, pois, a responsabilidade de “verificar os planos de aula antes de ser dada a aula; assistir à aula do estudante praticante; avaliar cada aula assistida junto com o tutor local” (S14). É aqui evidente a associação à avaliação dos estagiários. O papel de acompanhamento dos estagiários é igualmente ressaltado: “a supervisão se for bem-feita é muito importante porque ajuda o aluno a melhorar profissionalmente, é o supervisor que vai lhe aconselhar sobre o que está bem e o que está mal na sua atuação como professor de forma a melhorar” (S 12). Se para uns se apresenta como um processo que “ocorre de uma forma harmoniosa” (S8), que “é organizado e tem fases distintas e sequenciadas” (S13), outros assinalam que “tem sido uma atividade árdua, visto que o efetivo de docentes é insuficiente para o número de estudantes, e as escolas estão relativamente dispersas” (S7). Embora com menor frequência, outros aspetos relacionados com a supervisão são referidos, tais como, permitir a aproximação entre a universidade e a escola integrada e promover a articulação entre vários saberes e a iniciação à investigação.

Os supervisores indicam a escassez de tempo como um constrangimento ao processo superviso, sendo claramente afirmado que “O aluno não tem muito tempo para

realização do estágio/práticas” (S10) e “Falta de tempo para supervisionar visto que o docente tem que dar aulas a outras turmas no período em que o supervisando está a dar aulas” (S12). Do discurso de S2 sobressaem outras preocupações que se prendem com o número de estagiários por supervisor, a falta de transporte, a distância entre o local do estágio da supervisão em relação ao de residência ou local de trabalho do supervisor; o elevado número de estudantes por supervisor. Por último, destacamos que alguns supervisores demonstram algum descontentamento relativamente às interações com as escolas que recebem os estagiários e o seu respetivo acompanhamento, tal como evidencia a opinião de S8: “Recusa de algumas instituições (privadas) em receber os estudantes; abandono dos estudantes por parte do tutor local”. Em articulação com a questão anterior solicitamos aos supervisores que indicassem sugestões para melhorar o processo de supervisão. Em concordância com os constrangimentos que enumeraram propõem mais tempo para a realização do estágio e para a permanência dos estagiários nas escolas e a redução do número de estagiários por supervisor, a este respeito S12 sugere “que se houvesse docentes [supervisores] que só se dedicassem ao estágio no semestre em que este ocorre; que o estudante ficasse pelo menos 6 meses no estágio”. Sugerem, ainda, a organização mais eficaz do processo, como evidencia o discurso de S10 quando refere ser fundamental “Preparar o expediente para colocação dos alunos com muita antecedência; os supervisores devem participar em todas as fases práticas nas escolas; e dar o parecer aos alunos de todas as aulas assistidas”. São várias as sugestões que os supervisores indicam, designadamente, um maior investimento na sua formação, apontam a formação continua como uma mais-valia para exercerem o papel de supervisores e também a partilha de experiências com outros docentes, como refere S2 “capacitação/troca de experiências em matéria de supervisão de processos pedagógicos, tais como: supervisão pedagógica, supervisão do estágio pedagógico e de práticas profissionalizantes e de práticas pedagógicas”.

3. Diretrizes para a conceção do PFC

Centrados nos resultados obtidos e baseados em literatura de referência, assinalamos algumas diretrizes a considerar para a conceção do PFC:

1. O professor supervisor como protagonista do seu desenvolvimento profissional.

Averiguada a diversidade de supervisores que intervém na formação dos futuros professores, importa-nos atender às características de cada um, certos que em qualquer processo o mais importante é o seu protagonista, neste caso, o professor supervisor. Para Guimarães (2005), o desenvolvimento profissional é um processo complexo e singular, é um “caminho” que cada professor percorre de modo único, envolvendo a pessoa na sua totalidade, não apenas os seus conhecimentos e crenças, as suas capacidades e competências, os seus gostos, interesses e valores, igualmente os seus propósitos e a sua biografia. Num sentido semelhante, Day (2001) refere que as necessidades de desenvolvimento profissional do professor variam de acordo com sua história pessoal e profissional e as circunstâncias atuais. Fullan e Hargreaves (1992), aquando da caracterização das investigações sobre o desenvolvimento profissional, adiantam, na referência a um segundo período, a consideração do “professor total” e da “escola total”, salientando aspetos essenciais para entender o desenvolvimento dos professores: (i) os objetivos, as intenções e o papel que o professor se coloca; (ii) o professor como pessoa, os seus valores e características individuais; (iii) o contexto real em que o professor trabalha; e (iv) a cultura escolar presente no quotidiano do professor e seus colegas. Marcelo (1998) assinala a relevância das teorias sobre o ciclo

vital das pessoas adultas e para as teorias do desenvolvimento cognitivo, dado que proporcionam informação imprescindível para explicar e compreender as necessidades dos professores. Acerca especificamente dos ciclos vitais dos professores, Huberman (2000) desenvolveu um trabalho conducente ao estabelecimento de diferentes fases na vida profissional dos professores. A este respeito; Martins (2011) sistematiza:

“Ter presente a existência de várias fases na vida do professor é importante para a compreensão da sua evolução, todavia, não se pode deixar de assumir que o desenvolvimento profissional é diferente de professor para professor. O professor é um ser único, com as suas características e particularidades como pessoa e como profissional” (p. 32). Acrescentando “interessa salvaguardar a importância da consideração do professor total e da sua história de vida pessoal e profissional, só sendo desta forma possível o envolvimento do professor na concepção do seu próprio desenvolvimento profissional” (Martins, 2011, p. 32).

2. A formação contínua de professores como estratégia privilegiada de desenvolvimento profissional.

Ainda que a formação inicial, a experiência profissional e trabalho colaborativo entre professores sejam apontados como estratégias de desenvolvimento profissional relevantes, é a formação contínua que merece um papel de destaque nas justificações e explicitações apresentadas. São vários os autores (*e.g.* Marcelo, 2002; Martins, Pires & Sousa, 2019; Sachs, 2009; Smith & Gillespie, 2007) que referem a existência várias estratégias de promover o desenvolvimento profissional, uns centram-se mais na sua concretização, como por exemplo, através da reflexão e supervisão, de cursos de formação e de investigação, outros nos contextos de realização, como sejam na escola, fora da escola e na sala de aula, e, ainda, outros considerando vários aspetos em simultâneo. Salienta-se, pois a existência de um leque alargado de modalidades ou estratégias de desenvolvimento profissional. Para Day (2001), a “formação contínua de professores” é precisamente uma estratégia de desenvolvimento profissional, sendo entendida como “um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-las de atividades menos formais de desenvolvimento profissional dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola” (p. 203). Thurler (2002) adianta uma conceção ampla de formação contínua que privilegia a interação e a cooperação possíveis entre investigadores, formadores e professores, tendo em vista favorecer a investigação-ação, a prática reflexiva e a profissionalização interativa, estimulando a sinergia das competências profissionais de todos.

Na opinião de Zaslavsky, Chapman e Leikin (2003) não há uma forma única de sucesso nos programas de desenvolvimento profissional. A utilização individual de diferentes abordagens de desenvolvimento profissional apresenta vantagens e limitações, pelo que misturar intencionalmente diferentes abordagens pode permitir que os pontos fortes de uma sirvam de complemento às limitações de outra (Silver, Mills, Castro, Ghouseini e Stylianides, 2005). A investigação de Díez & Latas (2006), que evidencia o impacto favorável que tem tido uma série de fatores sobre a formação contínua de professores, entre outros, enumera: a colaboração entre os docentes, a orientação prática da formação, a reflexão sobre a prática, as estratégias metodológicas ativas, um conceito mais amplo de diversidade de formação, a participação heterogénea de profissionais da educação.

Especificamente, a valorização da reflexão, vem colocar a descoberto a perspetiva do professor deixar de ser visto como alguém que aplica na sala de aula as teorias geradas

noutros sítios, para passar a ser visto como alguém que produz as suas próprias teorias, ideia defendida por Zeichner (1993) e que designa por teorias práticas do professor.

O envolvimento em colaborações com outros professores pode dar (mais) sentido e significado a experiências formativas que, de um outro modo, não seriam evidentes (Day 2001; Hargreaves, 1998; Serrazina, 1998). Em estreita relação com este aspeto, ponderamos que quando os professores pretendem integrar novas aprendizagens nas suas práticas, beneficiam grandemente se tiverem apoio e supervisão, por parte de outro(s) professor(es). Por isso, o formador deve assumir-se como um parceiro que questiona com um outro olhar as práticas, ajuda a preparar materiais e/ou propõe novas abordagens num ambiente de colaboração (Serrazina *et al.*, 2006).

Acreditamos que o desenvolvimento profissional através da investigação, defendido por Sparks e Loucks-Horsley (1990), entre outros, baseia-se no envolvimento dos professores em processos de reflexão e investigação das suas práticas, inseridos em equipas que envolvem, com frequência, professores de universidades e investigadores. Assenta na ideia do professor como investigador das suas próprias práticas, capaz de identificar e diagnosticar problemas e melhorar a sua profissão através de processos de reflexão e indagação, em concertação com outros.

3. Valorizar a formação em supervisão pedagógica.

Foi possível verificar a necessidade de aprofundarem o conceito de supervisão e os papéis assumidos pelos diferentes intervenientes no processo. Tal como Gonçalves et al. (2019), encaramos o processo de supervisão numa perspetiva formativa, centrada numa abordagem socioconstrutivista e ecológica. Conforme referem “a forma tradicional de fazer supervisão privilegia a relação do triângulo supervisivo (estagiário - orientador cooperante - supervisor institucional) com representatividade na prática” (p. 95), contudo, tendo como referência outros autores (e.g. Oliveira-Formosinho, 2005; Harris, 2002; Tracy, 2002), colocam a tónica na “abertura deliberada aos contextos institucionais e à cultura envolvente, pois a “prática supervisiva deve ser colegial e dialógica, orientada para a construção de uma sociedade democrática e assente numa conceção do ensino como ato moral e político” (Vieira, 2009, p. 202). “Entendendo a supervisão como uma ação que se requer mobilizadora e facilitadora de desenvolvimento do potencial de cada um e do coletivo dos intervenientes, bem como dos contextos envolvidos, não podendo deixar de considerar a influência que, entre si, podem exercer” (Gonçalves, et al., 2019) Assumimos o supervisor como “alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (...), estimulando o auto-conhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional” (Alarcão, & Roldão, 2009, p. 26) e, tal como no entender de Gonçalves et al. 2019), igualmente “alguém capaz de questionar, analisar, interpretar, teorizar e refletir sobre o trabalho que ele próprio desenvolve e que ajuda o estagiário a desenvolver, tornando-se ator na construção do conhecimento profissional do *eu* e do *outro*” (p. 96).

4. Considerações finais

Sintetizando as ideias apresentadas, é fundamental que o desenho de um programa de formação contínua atenda às necessidades e expectativas dos supervisores, garantindo a sua responsabilidade, autonomia e o contexto de realização; contemple diferentes abordagens de desenvolvimento profissional, como sejam, a reflexão, a supervisão, a colaboração e a investigação sobre a prática profissional e promova a melhoria de

competências necessárias ao exercício da função de supervisor, nomeadamente no que concerne ao aprofundamento do conceito e ao papel dos intervenientes.

Outras diretrizes que interessa considerar à luz do nosso entendimento e igualmente baseando-nos em literatura de referência:

- responsabilidade pela criação do programa ser assumida por especialistas/investigadores em articulação com os supervisores em exercício;
- a duração do PFC deverá ser perspectivada a longo prazo, de forma a distinguir-se das ações de curta duração centradas em saberes pontuais;
- prever a sustentabilidade do PFC no futuro e, simultaneamente, a promoção da autonomia profissional dos supervisores, o que poderá ser conseguido através da colaboração e da reflexão (individual e conjunta) sobre a prática;
- a consideração de um programa que inclua diferentes abordagens, pois os benefícios de umas poderão colmatar as falhas de outras.

5. Referências

- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.^a Ed). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Costa, M., Rodrigues, M. J. & Martins, C. (2018). Formação contínua de professores em STP: o papel da supervisão. In C. Araújo, C. Teixeira, C. Falcão, L. M. Santos, P. O. Fernandes, Gonçalves, Vítor (Eds.) (2018). *I Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas: LUSOCONF2018: livro de atas* Bragança: Instituto Politécnico.
- Costa, M., Rodrigues, M. J., & Martins, C. (2019). Formação contínua em supervisão: perceções de supervisores do ISEC-USTP. In M. V. Pires; C. Mesquita; R. P. Lopes; E. Silva; M. R. Patrício; & M. L. P. Castanheira (Eds.) *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 639-649). Bragança: Instituto Politécnico. ISBN 978-972-745-259-0
- Day C (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Díez A. M. & Latas, A. P. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Teacher Development and Educational Change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 1-9). London: The Falmer Press.
- Gonçalves, A., Sanches, A., Guerreiro, C., Martins, C., Mesquita, C.; Mesquita, E., Rodrigues, M. J., & Novo, R. (2019). Formação inicial de educadores e professores: Perceções dos cooperantes sobre o processo de supervisão. In Mesquita, E., Roldão, M. C., & Machado, J., (orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 93-128). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Guimarães, F. (2005). Uma história de vida: O desenvolvimento profissional de uma professora de Matemática. *Actas do SIEM XVI* (pp. 55-82), Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Harris, B. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa* (pp. 135-223). Porto: Porto Editora.

- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.^a Ed.) (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. In *Consejo Escolar del Estado, Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponível em <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/Consejo%20escolar.pdf>
- Martins, C. (2011). O desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo do ensino básico: contributo da participação num programa de formação contínua em matemática. Tese de doutoramento, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4654>
- Martins, C., & Santos, L. (2011). Refletir no âmbito do PFCM: algumas ideias emergentes. *Educação e Matemática*. 113, p. 45-48.
- Martins, C., Pires, M. V., & Sousa, J. (2019). A reflexão escrita nos relatórios finais de estágio: Um estudo na formação inicial de professores. In E. Mesquita, M. C. Roldão, & J. Machado (Orgs.), *Prática supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 165-197). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. (ISBN 978-989-8151-52-0). <http://hdl.handle.net/10198/19323>
- Martins, C., Rodrigues, M. J., Santos, D., Zilhão, L. & Almoço, R. (2019). Supervisão pedagógica numa instituição de ensino superior moçambicana: averiguando perceções. In Pires, M. V., Mesquita, C., Lopes, R. P., Silva, E., & Patrício, M. R. (Eds.) (2019). *Livro de atas do IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE 2019)*. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – o ciclo de homologia formativa. In C. M. Guimarães (org.), *Perspectivas para educação infantil* (pp.3-31). São Paulo: Junqueira & Marin Editores.
- Pires, M. V., & Martins, C. (2010). Formação e desenvolvimento profissional do professor de Matemática. In Gomes H.; Menezes, L.; Cabrita, I. (orgs.) *Actas do XXI Seminário de Investigação em Educação Matemática*. Aveiro: Associação de Professores de Matemática. p. 414-424.
- Rodrigues, M. J.; Vieira, R. M. (2018). Formação continuada para a mudança de práticas didático-pedagógicas de educadoras. In Lopes, Rui Pedro; Castanheira, Manuel Luís Pinto; Silva, Elisabete; Sousa, G.; Sousa, J.; Pires, Manuel Pires; Mesquita, Cristina (Eds.) *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de Resumos*. Bragança.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores, & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e perspectivas* (pp. 99- 118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Santos, D., Zilhão, L., Almoço, R., Martins, C., & Rodrigues, M. J. (2019). Supervisão pedagógica no ensino secundário moçambicano: análise da praxis e finalidades. In M. V. Pires; C. Mesquita; R. P. Lopes; E. Silva; M. R. Patrício; & M. L. P. Castanheira (Eds.) *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 790-796). Bragança: Instituto Politécnico. ISBN 978-972-745-259-0
- Serrazina, L. (1998). *Teacher's professional development in a period of radical change in primary mathematics education in Portugal* (Tese de doutoramento, Universidade de Londres). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Serrazina, L., Canavarro, A., Guerreiro, A., Rocha, I., Portela, J., & Saramago, M. J. (2005). *Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º Ciclo*. (documento não publicado)
- Silver, E., Mills, V., Castro, A., Ghousein, H. & Stylianides, G. (2007). Complementary approaches to mathematics teacher professional development: integrating case analysis

- and lesson study in the BI:FOCAL project. *Proceedings of the 15th ICMI Study, The Professional Education and development of Teachers of mathematics*. Águas de Lindóia, Brazil: UNESP.
- Smith, C., & Gillespie, M. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of Adult Learning and Literacy*, 7. Retirado de www.ncsall.net/fileadmin/resources/ann_rev/smith-gillespie-07.pdf em 31/08/2007
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 234-251). New York: McMillan.
- Thurler, M. G. (2002). O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, N. J. Machado, & C. D. Allessandrini, *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 89-111). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp.20-92). Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, vol. 29, n. 105, 197-217. [Em linha] [Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>].
- Zaslavsky, O., Chapman, O., & Leikin, R. (2003). Professional development of mathematics educators: Trends and tasks. In A. J. Bishop, M. A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F. K. S. Leung (Eds.), *Second international handbook of mathematics education – Part two*. (pp. 877-917). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Tecnologias de apoio às línguas no ensino superior: um estudo exploratório

Technology-enhanced language learning in higher education: an exploratory study

Elisabete Mendes Silva¹, Isabel Chumbo², Vitor Gonçalves³
esilva@ipb.pt, ischumbo@ipb.pt, vg@ipb.pt

¹*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa*

²*Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

³*Centro de Investigação em Educação Básica; Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

Resumo

Atualmente a afirmação de que a sociedade ocidental está indelevelmente imersa num mundo tecnológico constitui um truismo. A importância das línguas e da tradução nesta sociedade é indiscutível para diminuir as barreiras linguísticas e impulsionar uma autêntica sociedade da informação e do conhecimento. Desde há mais de duas décadas que a escola e os seus intervenientes medeiam o ensino/aprendizagem entre um ensino presencial e não presencial, explorando, não obstante, o potencial do mundo digital. A inovação e constantes atualizações tecnológicas têm vindo a disponibilizar novas ferramentas de apoio ao ensino das línguas que facilitam o processo de ensino/aprendizagem. No entanto, a formação dos docentes para o uso adequado e equilibrado destas ferramentas pode ficar aquém das potencialidades das mesmas. Centrando o nosso estudo no ensino superior, o presente trabalho pretende identificar e analisar as tecnologias de apoio às línguas usadas. As tecnologias de tradução automática e as tecnologias de tradução assistida por computador (*Computer-Assisted Translation* ou *Computer-Aided Translation*) não serão consideradas neste estudo face à sua especificidade técnica. Assim, pretendemos, através de uma revisão sistemática da literatura, identificar as principais tipologias de tecnologias informáticas específicas para apoiar, facilitar e rentabilizar o trabalho do professor no ensino das línguas, a saber: *thesaurus*, glossários, dicionários mono e multilingue, gramáticas, enciclopédias digitais, bases de dados terminológicas, motores de busca de traduções e outras tecnologias de apoio ao ensino das línguas ou páginas web relacionadas. Além disso, evidenciaremos exemplos de aplicação integrada destas tecnologias informáticas em contexto de sala de aula.

Palavras-Chave: tecnologias de apoio às línguas, ensino das línguas, *thesaurus*, bases terminológicas, motores de busca de traduções.

Abstract

Today, it is a truism to state that the western society is indelibly immersed in a technological world. The importance of languages and translation in our society is paramount to decrease the linguistic barriers and foster a true information and knowledge

society. For over two decades the school and its actors have been mediating the teaching/learning process between a face-to-face and online teaching, exploring, nonetheless, the potentialities of the digital world. Innovation and the unceasing technological updates have made available new tools to support language teaching that facilitate the teaching/learning process. However, teachers' training in the adequate and balanced use of these tools may fall short of their potential. Focusing our study on higher education, this paper intends to identify and analyse the technology-enhanced language learning (TELL) tools used. *Computer-Assisted Translation* or *Computer-Aided Translation* shall not be considered in this study due to their technical specificity. Thus, through a systematic literature review, we intend to identify the main types of computer technologies to support, facilitate and maximise the teacher's work in language teaching namely: thesaurus, glossaries, mono and plurilingual dictionaries, grammar books, digital encyclopaedias, terminology databases, translation search engines and other TELL tools or related websites. Furthermore, we shall highlight examples of integrated application of these computer technologies in the classroom context.

Keywords: Technology-enhanced language learning, language teaching, thesaurus, terminology databases, translation search engines.

1. Introdução

O uso do manual escolar ou de materiais escritos em suporte de papel circunscreveu o ensino/aprendizagem das línguas e de qualquer outra área de estudo numa perspetiva mais tradicional, ainda que, porventura, com alguma eficácia, no século XX. Essa via, mesmo que subsista de uma forma regular e, por vezes, mais do que desejada, foi sendo gradualmente substituída pelo contexto digital. A Internet, nomeadamente a *World Wide Web* (ou simplesmente WWW ou Web), projetou uma revolução social e cultural que se estendeu igualmente ao campo do ensino. As possibilidades infindáveis da Internet e de todos os seus recursos (e.g. websites, plataformas de aprendizagem, fóruns de discussão, comunidades de prática, conteúdos ou materiais de aprendizagem, entre outros) disponibilizados, muitas vezes, de forma gratuita e em acesso aberto, incentivaram uma alteração de comportamentos, tanto dos professores como dos alunos, bem como de todos os envolvidos no processo ensino/aprendizagem (e.g. agrupamentos e direções de escolas, editoras, associações de línguas, ou mesmo associações de pais). Além disso, a disponibilização de materiais de aprendizagem disponibilizados em blogues, repositórios ou em páginas web abriu a esfera de atuação pedagógica, trilhando renovadas possibilidades metodológicas e novos caminhos de aprendizagem mais ou menos autónomos.

Por conseguinte, as tecnologias digitais revelam-se ferramentas úteis e significativas no processo de ensino/aprendizagem em todos os níveis de ensino. Não queremos com isto reduzir ou mesmo aniquilar o valor de metodologias ou objetos de aprendizagem ditos mais tradicionais, i.e. ensino presencial com recurso a livros físicos, nomeadamente o manual ou outros textos retirados da imprensa escrita, mas apenas salientar a importância das novas tecnologias cujo contributo para o ensino das línguas estrangeiras não se pode escamotear, pelo facto de ser uma realidade à qual não podemos nem devemos fugir. Cabe a todos nós, educadores e professores, fazer uso dessas tecnologias de uma forma consciente, seletiva e prudente, tendo sempre em conta os resultados de aprendizagem subjacentes a esse uso.

Como professores de línguas estrangeiras e de novas tecnologias no ensino superior, reconhecemos que as tecnologias digitais têm tido um impacto considerável na forma como os alunos aprendem ou no modo como lhes é solicitado para aprender, promovendo

a aprendizagem autónoma por parte dos alunos, corroborando assim as afirmações de Walker & White (2013) quando descrevem e justificam os conteúdos da sua obra:

... they [students] need to find materials on virtual learning environments (VLEs), prepare and deliver presentations, submit assignments online, and work collaboratively using tools such as wikis. We also consider issues that students face such as managing their reading and referencing, evaluating information sources, or avoiding plagiarism, (p. 1).

Partindo destes pressupostos e detetando um manancial de tecnologias informáticas disponíveis tanto para os docentes como para os alunos, decidimos realizar um estudo exploratório no sentido de proceder à identificação das principais tipologias de tecnologias informáticas específicas. O nosso principal objetivo prendeu-se com a necessidade de disponibilizar uma listagem de tecnologias informáticas no apoio, facilitação e rentabilização do trabalho do professor no ensino das línguas. Os alunos podem igualmente, de uma forma autónoma, tirar partido dessas ferramentas, uma vez que estão apenas a um clique de distância, seja na escola, em casa ou em qualquer outro dispositivo com acesso à rede. Não pretendemos, contudo, proceder a uma avaliação dessas mesmas tecnologias informáticas. Tal intento implicaria um estudo muito mais alargado e sustentado por critérios de avaliação rigorosos, cruzando resultados de aprendizagem com as ferramentas de aprendizagem que permitiriam avaliar a eficácia destas últimas.

Os critérios que nortearam a nossa seleção foram meramente descritivos e funcionais. Por um lado, selecionámos as tipologias de tecnologias que pretendíamos integrar no nosso estudo. Por isso, decidimos incluir thesaurus, glossários, dicionários mono e multilingues, gramáticas, enciclopédias digitais, bases de dados terminológicas, motores de busca de traduções e outras tecnologias de apoio ao ensino das línguas ou sítios web relacionados, tais como corpora, tradutores automáticos, bibliotecas digitais e outras páginas Web específicas que representem um instrumento para apoiar o ensino das línguas. Por outro, procurámos demonstrar como essas tecnologias podem ser integradas e aplicadas em ambiente dinâmico na sala de aula. Por conseguinte, apresentaremos alguns exemplos práticos dessa articulação pedagógica e metodológica.

De realçar que as tecnologias de tradução automática e as tecnologias de tradução assistida por computador (*Computer-Assisted Translation* ou *Computer-Aided Translation*) não serão objeto deste estudo devido à sua especificidade técnica. Estas integram editores de tradução, memórias de tradução e bases terminológicas, entre outras funcionalidades ou módulos, oferecendo otimização da produtividade no processo de tradução graças à automatização dos processos repetitivos, para além do aumento considerável da produtividade.

Neste contexto, procedemos a uma revisão sistemática da literatura que surgiu da necessidade de perceber como a bibliografia da área classifica este tipo de tecnologias informáticas no sentido de facilitar, mediar e até melhorar o trabalho dos docentes e dos alunos. Para tal, metodologicamente, procedeu-se a uma revisão sistemática da literatura com recurso às principais bases bibliométricas (Web of Science e Scopus) e à B-on (Biblioteca do Conhecimento Online), de acordo com as seguintes etapas: formulação da questão, localização dos estudos, avaliação e seleção dos estudos, análise e síntese, e relato sobre os resultados. A figura 1 descreve as principais fases:

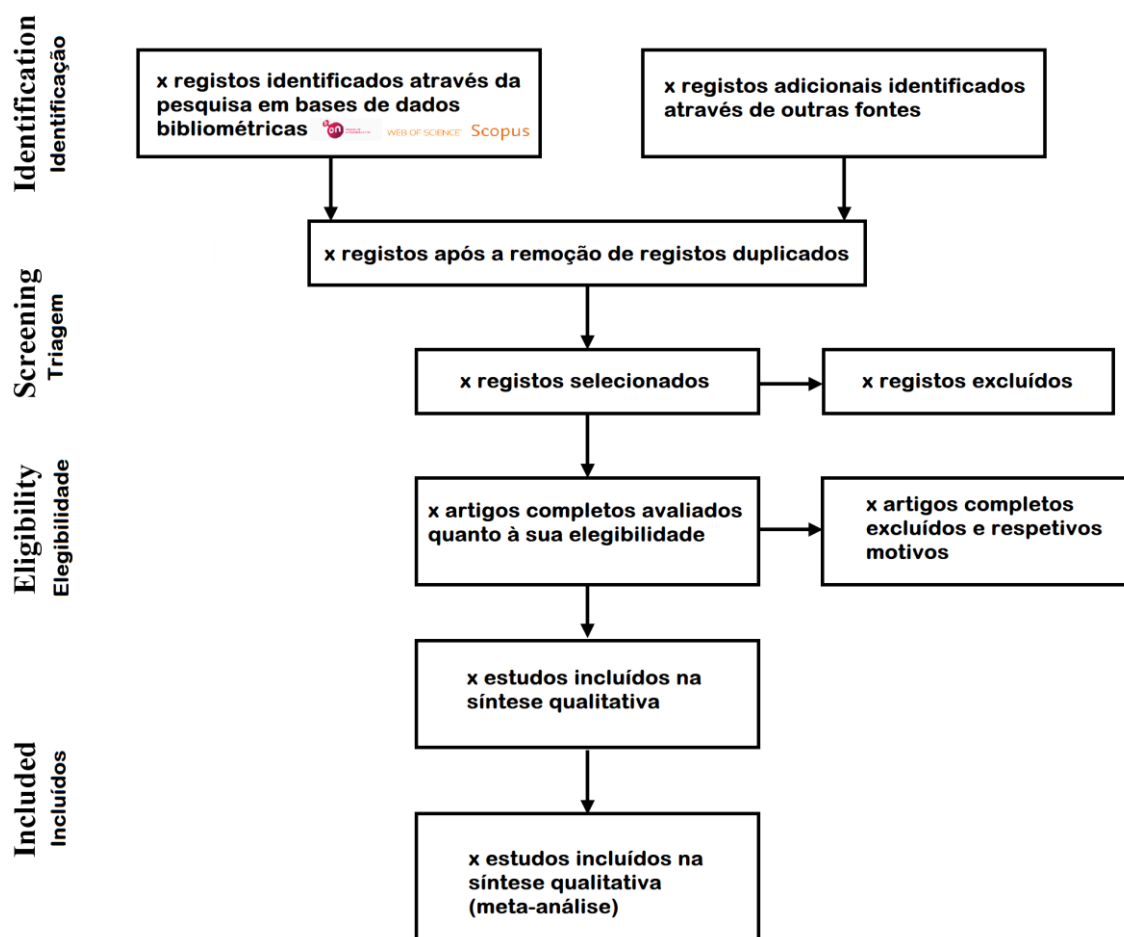


Figura 1: Etapas da revisão sistemática de literatura

[Fonte: elaboração própria, adaptado de The PRISMA Group (2009)]

Dos registos recuperados nas bases bibliométricas e outras fontes com base nas palavras-chave deste artigo (tecnologias apoio ensino línguas, thesaurus, bases terminológicas, motores busca traduções), foram selecionados 171 artigos e capítulos de livros. Após ler os títulos e resumos, foram selecionados 82. De seguida foram eliminados 30 por não corresponderem a registos relevantes no âmbito deste estudo. No sentido de proceder à síntese qualitativa dos 52 artigos completos elegíveis e incluídos, correspondentes aos últimos 5 anos, as principais questões que nortearam o nosso estudo foram as seguintes: qual a pertinência das novas tecnologias no processo ensino/aprendizagem das línguas? De que forma as novas tecnologias apoiam o ensino das línguas? Quais as vantagens/benefícios que essas tecnologias aportam tanto para o professor como para os alunos? Tentaremos, portanto, apresentar possíveis respostas a estas questões através de uma análise reflexiva sobre o que se tem escrito e discutido relativamente a esta temática, enquadrando e realçando o papel (e a sua adequação) das tecnologias de apoio ao ensino das línguas num novo paradigma socioeducativo potenciado, justamente, pela revolução tecnológica a que assistimos nas primeiras décadas deste século.

2. As competências para o século XXI na emergência de um novo paradigma socioeducativo

Numa iniciativa conjunta e estruturante, os estados-membros da União Europeia têm vindo a delinear na sua agenda um conjunto de medidas expressas em documentos que configuram a necessidade premente de dotar os cidadãos europeus com um número de competências essenciais para a sua aprendizagem ao longo da vida. No mundo globalizado e digital, os cidadãos devem obter competências essenciais para enfrentar novas oportunidades de trabalho facilitadas pelas mudanças tecnológicas, sociais e culturais motivadas pela globalização.

O documento *Recomendações do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida — Quadro de Referência Europeu* salientava em 2006 a importância de oito competências essenciais que se revelam cruciais para o exercício de “uma cidadania ativa, para a inclusão social e para o emprego” (Jornal da União Europeia, 2006). Dentre as oito competências estão incluídas a comunicação em línguas estrangeiras e a competência digital, além da comunicação na língua materna, competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia, aprender a aprender, competências sociais e cívicas, espírito de iniciativa e espírito empresarial e sensibilidade e expressão culturais.

As chamadas competências para o século XXI – “pensamento crítico, criatividade, espírito de iniciativa, resolução de problemas, avaliação de riscos, tomada de decisões e gestão construtiva dos sentimentos” (Jornal Oficial da União Europeia, 2006) – constituem elementos transversais a essas oito competências essenciais.

Numa versão atualizada do *Quadro de Referência Europeu das Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida* (Jornal Oficial da União Europeia, 2018) as mesmas competências de literacia, multilingues, digitais, de cidadania e de empreendedorismo, entre as outras já mencionadas, continuam em destaque.

Em 2016, a Comissão Europeia estabeleceu a Agenda para as competências do século XXI. Através do seu centro de investigação – *Joint Research Centre* – criou quadros de apoio para ensinar e aprender essas competências ao longo da vida, no sentido de fomentar a empregabilidade, competitividade e crescimento na Europa para assim combater a pobreza e a exclusão social e digital (<https://ec.europa.eu/jrc/en/news/competence-frameworks-european-approach-teach-and-learn-21st-century-skills>). Mais uma vez, a ênfase é colocada no Quadro das Competências Digitais (DigComp) que reforça o recurso criativo e crítico às tecnologias de informação e comunicação (TIC) com o propósito de orientar na promoção e desenvolvimento da competência digital, como podemos ler no próprio documento (Vuorikari, Punie, Carretero Gomez, Van den Brande, 2016):

It is a tool to improve citizens’ digital competence, help policy-makers formulate policies that support digital competence building, and plan education and training initiatives to improve the digital competence of specific target groups. DigComp also provides a common language on how to identify and describe the key areas of digital competence and thus offers a common reference at European level (p. 3).

Um outro Quadro importante é o *European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations (DigCompOrg)* que apoia as instituições de ensino de todos os níveis na autoavaliação do uso integrado das tecnologias e recursos digitais no processo ensino/aprendizagem, promovendo uma aprendizagem eficaz nesta era digital (<https://ec.europa.eu/jrc/en/news/helping-educational-organisations-go-digital>). Por

outras palavras, o objetivo principal destes quadros é o de estimular diferentes formas de aprendizagem através das tecnologias e conteúdo digitais.

Como podemos constatar através da estratégia formativa e educacional da Comissão Europeia, a inclusão das novas tecnologias no processo ensino/aprendizagem, que não apenas na área das línguas, justifica-se pela necessidade constante de adequação a transformações sociais, culturais e tecnológicas que permeiam as nossas vidas.

No âmbito das línguas estrangeiras, uma das competências essenciais, o Conselho da Europa publicou em 2001 o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (QECR) com o objetivo de uniformizar níveis de ensino/aprendizagem das línguas no contexto europeu, bem como estabelecer a transparência e coerência no processo de aquisição linguística no seio da Europa. Uma extensão desse documento (Council of Europe, 2018), com o acrescento de novos descritores, destaca também a autonomia de aprendizagem, responsabilidade e ação social colocadas no aprendente o que implica inevitáveis alterações no ensino e na planificação das aulas:

the CEFR seeks to continue the impetus that Council of Europe projects have given to educational reform. In addition to promoting the teaching and learning of languages as a means of communication, the CEFR brings a new, empowering vision of the learner. The CEFR presents the language user/learner as a ‘social agent,’ acting in the social world and exerting agency in the learning process. This implies a real paradigm shift in both course planning and teaching, promoting learner engagement and autonomy (p. 26).

Além de destacar não apenas a importância da competência comunicativa, nas suas vertentes linguística, sociolinguística, e pragmática, valoriza igualmente a competência digital patente, por exemplo, na inclusão da interação online.

Nas atividades e estratégias linguísticas recetivas e produtivas, o QECR estabelece duas escalas para as categorias de conversação e discussão online e transações e colaboração online orientada por objetivos específicos. Essas escalas dizem respeito à atividade multimodal típica do uso da web, usando canais de discussão como, por exemplo, salas de discussão e conversação e blogues, envolvendo outros meios de comunicação (Council of Europe, 2018, p. 51).

Também vários autores (Atherton, 2018; Smith, 2016; Li, 2017; Stanley, 2013; Blake, 2013; Dudeney & Hockly, 2007) são unânimes em realçar as potencialidades das novas tecnologias no processo ensino/aprendizagem em contexto de qualquer sala de aula que não apenas as de língua, que, inevitavelmente, ditaram alterações paradigmáticas no ensino. Os ambientes de aprendizagem proporcionados por este novo contexto incentivam novos desafios a todos quantos estão envolvidos na área da educação. A era digital veio para ficar e, por isso mesmo, há que tirar partido das potencialidades que as tecnologias informáticas aportam para o contexto da sala de aulas e, mais especificamente, para a aprendizagem de línguas.

2.1. Tecnologia na aprendizagem das línguas

De facto, o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas e digitais permitiu o surgimento de novos modelos potenciadores da aprendizagem de línguas e mais interativos como é o caso dos modelos *Technology-enhanced language learning* (TELL), *Computer-Aided Language Instruction* (CALI) ou *Computer Assisted Language Learning* (CALL) (Aprendizagem linguística mediada por computador) em uso desde os anos 60 do século XX, ainda que com maior projeção na década de 90 (Walker & White, 2013, Smith, 2016). Os recursos disponibilizados por este último permitiram uma maior facilitação e

aplicação do método áudio-lingual, baseado na observação, repetição e prática de estruturas gramaticais até à obtenção do domínio das mesmas para poder avançar para outras mais ou menos complexas. O computador era visto como um tutor, cuja aprendizagem se baseava no modelo behaviorista, providenciando, no entanto, uma interação muito limitada (Smith, 2016). Ainda que baseado em teoria algo ultrapassada, as técnicas e atividades associadas a este método continuam a ter alguma influência em muitas salas de aula (Scrivener, 2011).

A proliferação de software e de multimédia para a aprendizagem das línguas na década de 90 do século XX, aliada ao desenvolvimento da Internet, transformou a natureza das CALL (Smith, 2016). As tecnologias ou ferramentas disponíveis na Internet para desenvolver ou apresentar conteúdos em páginas web dinâmicas (página criada ou modificada pelo servidor antes de ser enviada para o utilizador que a pediu), tais como wikis, blogues, redes sociais e ambientes virtuais, só para referir algumas, tornaram-se mais sofisticadas e disponibilizadas gratuitamente. A passagem da Web.1.0, estática e passiva, para a Web 2.0, dinâmica e interativa, permitiu a massificação de informação em tempo real, como sustenta Smith (2016):

Web 2.0 applications leverage the power of the masses. We no longer simply receive information via the web. Rather, we are constantly connecting with other people in the form of social media such as Facebook, Twitter, and Instagram to share knowledge of all sorts in real time (p. 3).

Estas ferramentas potenciam assim a criação de comunidades de aprendentes, com o recurso a fontes de língua autênticas, em que as competências comunicativas se cruzam com as digitais, aplicando métodos de pendor comunicativo, interativo em contextos reais de comunicação, como por exemplo o método baseado em tarefas ou projetos. A comunicação mediada pelo computador e pelas tecnologias de apoio às línguas tornou-se ainda mais abrangente com a vulgarização da tecnologia móvel como é o caso dos telemóveis (*smartphones*) que deu origem a uma nova área de aprendizagem – *Mobile Assisted Language Learning* (MALL). Chinnery (2006) destaca alguns benefícios das tecnologias móveis, como a sua portabilidade/mobilidade e o seu acesso imediato que oferecem muitos usos práticos na aprendizagem das línguas. Segundo Chinnery (2006), as tecnologias MALL contêm um potencial enorme na expansão da inclusão social na aprendizagem das línguas. Para este autor, as tecnologias, móveis ou outras, podem ser instrumentais no ensino da língua, ainda que não devam ser vistos como instrutoras ou tutoras. Em vez disso, constituem ferramentas educativas e, por conseguinte, devem ser aplicadas em consonância com a pedagogia adequada, como refere Chinnery (2006): “the effective use of any tool in language learning requires the thoughtful application of second language pedagogy” (p. 9).

Baseados nestes pressupostos, apresentaremos a seguir alguns exemplos de tecnologias de apoio ao ensino das línguas, destacando um exemplo prático de uso em contexto de fora e dentro da sala de aula.

3. As tecnologias de apoio ao ensino das línguas e a sua aplicabilidade no processo ensino/aprendizagem

As tecnologias de apoio que apresentamos constituem ferramentas educativas que devem ser integradas de uma forma adequada e sensata no contexto específico do ensino e aprendizagem da língua e tendo em conta o perfil dos aprendentes. Identificámos dez tipologias de tecnologias que listamos a seguir:

- Thesaurus/dicionários de sinónimos:
Thesaurus.com (www.thesaurus.com);
Merriam Webster (www.merriam-webster.com/thesaurus/);
Lexico Oxford (www.lexico.com);
Collins (www.collinsdictionary.com/dictionary/english-thesaurus);
MedicineNet (www.medicinenet.com);
Porto Editora (www.portoeditora.pt/lingua-portuguesa/mobile-apps);
entre outros.
- Glossários (monolíngues, bilingues ou multilingues):
UE UsingEnglish.com (www.usingenglish.com);
Terminology Coordination (<https://termcoord.eu>);
Tradução na UP (http://web.letras.up.pt/traducao/index_files/Page1780.htm);
entre outros.
- Glossários (Técnicos/Especializados):
Lexicool (www.lexicool.com/dictionary-search.asp);
TecniControl (www.tecnicontrol.pt/pt/wiki/item.html?id=64-dicionario-tecnico);
elcastellano.org (www.elcastellano.org/diccio.html);
Glosario – siglas medicas (<https://glosarios.servidor-alicante.com/siglas-medicas>);
Tradução na UALG (<https://ise.ualg.pt/pt/content/dicionarios-enciclopedias-glossarios>);
Linguatca (www.linguatca.pt/lex_esp.html);
CTAN Comprehensive TEX Archive Network (www.ctan.org/pkg/glossaries);
entre outros.
- Bases de dados terminológicas:
IATE (Interactive Terminology for Europe (iate.europa.eu);
Base de Dados Terminológica e Textual da Assembleia da República CLUNL -
DICIweb (clp.dlc.ua.pt/DICIweb/); Centro Linguística da Universidade NOVA de
Lisboa (<http://terminologia.parlamento.pt/pls/ter/terwinter.home>);
Nurseslabs (<https://nurseslabs.com/big-fat-list-of-medical-abbreviations-acronymns/>);
entre outros como os mencionados na Lexis Comunidade
Internacional de Profissionais em Serviços Linguísticos (pt.lexis.pro) ou
(clunl.fcsh.unl.pt/recursos-em-linha/);
entre outros.
- Dicionários mono e multilingues generalistas:
(www.priberam.pt; dle.rae.es; www.duden.de; eudict.com;
dictionary.cambridge.org; www.le-dictionnaire.com);
entre outros.
- Dicionários especializados:
E-dicionário de termos literários (edtl.fcsh.unl.pt); dicionário de calão e expressões
idiomáticas (<https://natura.di.uminho.pt/jjbin/dac>);
entre outros.
- Gramáticas:
Ciberdúvidas da Língua Portuguesa (<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/>);
Flip (www.flip.pt/FLiP-On-line/Gramatica), de referir que praticamente todos os
dicionários multilingue apresentam igualmente menus de conteúdo gramatical.
- Enciclopédias digitais:
Infopédia – dicionários da Porto Editora (www.infopedia.pt);

Encyclopædia Britannica (www.britannica.com);
Encyclopedia.com (www.encyclopedia.com);
sugestões várias e especializadas contidas em Linguatca e em diversas páginas web (web.letas.up.pt/traducao/index_files/Page2170.htm).
entre outros.

- Motores de busca de traduções
Linguee (www.linguee.pt);
QuestSoft QTranslate (quest-app.appspot.com/home);
entre outros.
- Outras tecnologias de apoio ao ensino das línguas ou páginas web relacionadas
Cursos genéricos de Português (<https://www.instituto-camoes.pt/activity/servicos-online/ensino-a-distancia/cursos-gerais-de-portugues/autoaprendizagem>);
Cambridge English write and improve (writeandimprove.com)
Podemos incluir neste espaço as próprias tecnologias de tradução automática:
Apertium (www.apertium.org); Bing Translator (www.bing.com/translator);
Google Translate (translate.google.com); PowerTranslator (www.lec.com);
Microsoft Translator (translator.microsoft.com); Reverso (www.reverso.net);
Systran Quick translation (www.systransoft.com); Yahoo Babelfish
(www.babelfish.com), apenas para referir as gratuitas.

Sendo a fonologia um dos descritores adicionados à competência comunicativa linguística (Council of Europe, p. 46), o exemplo que a seguir apresentamos respeita esse ramo da linguística e revela-se de grande utilidade prática para a aprendizagem comunicativa das línguas modernas, incluindo línguas consideradas minoritárias.

Trata-se concretamente da ferramenta Forvo (<https://forvo.com>), um dicionário de pronúncia que disponibiliza cliques áudio em várias línguas, distinguindo variantes e sotaques. Esta ferramenta é reveladora das vantagens atuais da Web 2.0, permitindo que os seus utilizadores e aprendentes contribuam ativamente para o processo de aprendizagem. Para além de permitir ouvir cliques mais ou menos elaborados, é possível o aprendente de línguas gravar o seu próprio contributo, enriquecendo assim o repositório áudio de uma determinada variante linguística ou introduzindo novos vocábulos que aportarão para a aprendizagem e consecutiva expansão lexical de outros utilizadores do Forvo. A ferramenta permite ainda criar listas de termos em torno de um tópico, bem como realizar descarga de ficheiros em formato .mp3 a fim de permitir a utilização *offline*. É ainda disponibilizada uma aplicação para telemóvel que permite ser um apoio a quem viaja ou aplica vocabulário do ramo do turismo, facilitando assim a comunicação. Conclui-se, pois, que a ferramenta é passível de ser utilizada numa variedade de contextos que pode mesmo extravasar a sala de aula, mantendo sempre uma perspetiva didática e de colaboração. A grande vantagem apresentada pelo Forvo é a diversidade de línguas disponibilizadas, desde português, a sueco e tailandês, bem como a facilidade na participação ativa de quem utiliza a ferramenta. A expansão lexical é permanente, o que potencia uma aprendizagem desde níveis mais iniciais a outros mais avançados, podendo assim adaptar-se a diversas atividades de enriquecimento vocabular proporcionadas dentro e fora de uma sala de aula, sendo igualmente aplicáveis à aprendizagem ao longo da vida.

4. Considerações finais

A revisão sistemática da literatura apresentada permitiu identificar as principais tipologias de tecnologias específicas para apoiar, facilitar e rentabilizar o trabalho do professor no ensino das línguas. Podemos afirmar que todas as tecnologias de apoio às línguas apresentadas e frequentemente usadas e recomendadas têm o objetivo comum de facilitar a aprendizagem das línguas e permitir o desenvolvimento de competências ao longo da vida dos aprendentes, que se querem cidadãos não apenas responsáveis, críticos e empreendedores, mas igualmente plurilingues, tolerantes e empáticos com o outro. A tecnologia fomenta assim a coesão social e o diálogo intercultural, valores patentes na política social e educacional defendida pela União Europeia.

A tecnologia permite uma grande interatividade e cooperação. Aliar este novo ambiente de aprendizagem, proporcionado pela Web 2.0, que deve ser encarado como uma mais-valia, a teorias construtivistas tradicionais, baseadas num modelo de aprendizagem através da transmissão de conhecimento, em contexto presencial, revela-se desafiante e crucial porque inevitável perante a mudança de paradigma tecnológico que afeta todas as áreas da sociedade. A democratização do acesso à internet permite uma maior disponibilidade de recursos e ferramentas tecnológicas que, entendemos, mais uma vez, devem ser integradas com peso e medida.

A tecnologia facilita a colaboração e a formação de comunidades de aprendentes promovendo, assim, a inclusão social e digital e a autonomia. A tecnologia pode ter igualmente a capacidade de promover a motivação e a participação efetiva dos aprendentes, potenciada pela facilidade de acesso e democratização.

Nem todas as possibilidades contidas na web são apropriadas para o processo de ensino/aprendizagem, contudo algumas apresentam-se relevantes e podem justificar-se de acordo com os objetivos a que nos propusemos. As tecnologias aqui detalhadas obedecem a critérios de seleção descritivos e funcionais que se alicerçam em possibilidades metodológicas que se coadunam com as competências do século XXI, permitindo novos caminhos de aprendizagem e uma autonomia colaborativa, positiva para educadores/professores e aprendentes de línguas.

Conclui-se que as tecnologias apresentadas constituem um complemento interessante do ensino/aprendizagem presencial, tornando-o mais variado e inegavelmente mais colaborativo e rico.

5. Referências

- Atherton, P. (2018). *50 Ways to Use Technology Enhanced Learning in the Classroom: Practical strategies for teaching*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Blake, R.J. (2013). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Washington: Georgetown University Press.
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging Technologies. Going to the Mall: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16. Acedido em 29-12-2019 Disponível em: <http://llt.msu.edu/vol10num1/emerging/>
- Dudeney, G. & Hockly, N. (2007). *How to teach English with Technologies*. Harlow, UK: Pearson Longman.
- European Council (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. Disponível em: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

- Jornal Oficial da União Europeia (2018). Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. Acedido em 29-12-2019 Disponível em: [content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=PT](https://eurlex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=PT)[https://eurlex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=PT](https://eurlex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=PT)
- Jornal Oficial da União Europeia (2006). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de dezembro de 2006. Anexo Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida — Quadro de Referência Europeu). Acedido em: <https://eurlex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- Li, L. (2017). *New Technologies and Language Learning*. London: Red Globe Press.
- Moher D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D.G., The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLOS Medicine 6(7): e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. Oxford: Macmillan Education.
- Smith, B. (2016). *Technology in Language Learning: an Overview*. London & New York: Routledge.
- Stanley, G. (2013). *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walker, A. & White, G. (2013). *Technology Enhanced Language Learning: Connecting Theory and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. doi:10.2791/11517

Educar ao ar livre: contributos para avaliar a sua viabilidade

Educating outdoors: contributions to evaluate its viability

Lídia Machado dos Santos¹, Maria de Jesus G. Cepeda², Bruno Martins³
lidia.flavie@ipb.pt, f691aepq@gmail.com, brunomartins@utad.pt

¹*Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

²*Agrupamento de Escolas Emídio Garcia - Bragança, Portugal*

³*Escola de Ciências Agrárias e Veterinárias; Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*

Resumo

Apesar das inúmeras vantagens que a concentração em cidades possa trazer, é sabido que o afastamento do Homem face ao meio natural propicia doenças, *stress* e mal-estar de uma forma geral. O afastamento do Homem face à natureza é notório desde tenra idade, por exemplo, nas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nas quais conhecimentos acerca do meio natural vão desaparecendo devido ao facto de as novas gerações crescerem num ambiente artificializado e assim, estes elementos não fazerem parte do seu quotidiano. Além disso, menciona-se que diversos problemas de saúde ocorrem devido ao afastamento das crianças do meio natural, bem como o seu menor desempenho escolar. Procurando contrariar este facto surge a educação ao ar livre (a denominada “outdoor education”), como solução para aproximar as crianças do meio natural, tendo esta sido inserida no sistema educativo de alguns países. Porém, em Portugal, esta forma de educação não é comum, existindo por vezes ceticismo em relação a este método. Surgem então as questões: seriam realmente produtivas para os alunos portugueses este tipo de aulas? Seria aceite este método no sistema de ensino português? De forma a contribuir para responder a estas questões e clarificar esta temática, o presente trabalho toma como caso de estudo uma escola do nordeste português, durante o ano letivo de 2018/2019 e questiona alunos, encarregados de educação e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico público acerca da introdução desta tipologia de aulas, através de inquéritos por questionário anónimo. São ainda avaliadas atividades experimentais realizadas com alunos do 3.º ano do ensino básico, nas quais se recorreu a protocolos de observação para avaliar o seu desempenho, nomeadamente da sua atenção/concentração face aos conteúdos de português e estudo do meio lecionados. Verifica-se que esta tipologia de aulas é aceite e pretendida pela maioria dos alunos e encarregados de educação inquiridos, que as veem com interesse para o desenvolvimento das crianças. Também os professores inquiridos as consideram importantes para o desenvolvimento dos alunos e apontam as disciplinas relacionadas com o Estudo do Meio e Ciências Naturais como as que mais beneficiariam com as aulas lecionadas no espaço verde. Observou-se ainda que, nas atividades experimentais realizadas no espaço verde da escola, existiu um acréscimo da atenção/concentração dos alunos do 3.º ano de escolaridade que integraram o estudo.

Palavras-Chave: ensino básico, estudo do meio, português, espaço verde escolar.

Abstract

In spite of all the advantages concentration in cities might bring, it is known that the remoteness of man from the natural environment leads to disease, stress and dissatisfaction in general. Man's distance from nature tends to disappear since an early age, for example, in primary school children, whose knowledge about the natural environment is disappearing because new generations are growing up in an artificial environment and these elements are not part of their daily lives. In addition, it is mentioned that several health problems occur due to the distance of children from the natural environment, as well as their lower school performance. In order to better understand this, outdoor education is being introduced as a solution to bring children closer to the natural environment and it has been incorporated into the education system of some countries. However, in Portugal, this form of education is not common, and there is sometimes scepticism about this method. The questions then arise: would such classes really be productive for Portuguese students? Would this method be accepted in the Portuguese education system? In order to contribute to answer these questions and clarify this issue, the present study is taken in a school in the northeast of Portugal, during the school year of 2018/2019 where students, guardians and teachers of a public primary school are inquired about the introduction of this sort of classes, through anonymous questionnaires. Experimental activities with students attending the 3rd grade of primary education are also evaluated, in which observation protocols are used to evaluate their performance, in particular their attention/concentration in relation to the contents of Portuguese and Environmental Studies. It is shown that most of the pupils and guardians surveyed, who see them as having an interest in the development of children, accept and would like to have this type of teaching. Also the teachers surveyed consider it important for the students' development and point out the subjects related to Environmental Studies and Natural Sciences as those that would benefit most from the lessons taught in green spaces. It was also observed that, in the experimental activities carried out in school green space, there was an increase in pupils' attention/concentration.

Keywords: primary education, environmental studies, Portuguese, school green space.

1. Introdução

O projeto que se apresenta resultou de uma parceria estabelecida entre três instituições de ensino e, consequentemente, entre três docentes/investigadores a lecionar em áreas e níveis também eles distintos, com vista a encontrar resposta para as questões que se colocaram aos intervenientes sobre a denominada “outdoor education” e a sua aplicabilidade no ensino português, nomeadamente, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Ao se estabelecerem as principais premissas para o estudo, o grupo de investigadores percebeu que seria de todo pertinente aliar a esse estudo uma característica pela qual a turma em causa se pautava.

Tendo em conta a proximidade entre o centro escolar e diversos espaços verdes, bem como a possibilidade de planejar atividades ao ar livre, inclusivamente no próprio recinto verde do centro escolar, entendeu-se que a contiguidade linguística (assim como outras características) entre as disciplinas de Estudo do Meio e Português, (bem como a continuação do seu estudo nas disciplinas de Estudo Acompanhado e Apoio ao Estudo), poderia tornar-se grande aliada quando conjugada com o ensino de atividades fora da sala de aula e/ou para lá dos manuais escolares.

Por um lado, e tal como é do conhecimento geral, a língua é parte de uma imensa rede de relações e, essa rede é constituída pela Língua, Território e População, tal como defende Couto (2007). Esta associação é de facto notória, pelo que a maior parte das descrições de línguas possuem prefácios que nos indicam o número de falantes e a sua localização

geográfica, como afirma Haugen (2006). Deste modo, verifica-se uma relação direta entre a língua e o meio em que esta está inserida; entre os falantes dessa língua (influenciados pelo meio e agentes modificadores também desse meio) e os aspetos culturais/sociais recebidos e, por sua vez, continuados pelos falantes. Assim, verificamos ser importante o estudo da relação/conjugação entre todas as ideias que, no caso de estudo aqui apresentado, com crianças do 1.º ciclo do ensino básico, se reflete entre as disciplinas de Português e Estudo do Meio.

Por outro lado, apoiados em autores que defendem, cada vez mais, a introdução do espaço verde na educação da criança como um aliado indiscutível para o seu bem-estar físico e mental e cujos efeitos devem ser estudados e valorizados – leia-se, a propósito, a opinião de Wolsink (2016), “beside the effects of green spaces for well-being and health, the significance of green space for environmental education of children remained under-investigated” (p. 1049), – o grupo de trabalho refletiu também sobre o afastamento claro de muitas crianças em relação ao meio natural e consequentemente de possíveis aprendizagens veiculadas por esse mesmo meio. Para além deste assunto, há que considerar, no ponto de vista do grupo de trabalho, o crescimento em ambientes artificializados facilitadores de problemas de saúde, por sua vez aliados, segundo os estudiosos, aos problemas da criança (por exemplo, Ferreira & Marturano, 2002; Siqueira & Gurgel-Giannetti, 2011), e a um menor desempenho escolar.

Tentando contrariar o afastamento da criança do seu meio natural (neste caso concreto, as crianças do 3.º ano do 1.º CEB com as quais os investigadores responsáveis pelo projeto trabalharam); procurando chamar a sua atenção para todos os benefícios inerentes a esse meio, em suma, refletindo sobre uma possível refutação e/ou um certo ceticismo existente em relação ao conceito de educação ao ar livre, o grupo de trabalho decidiu enveredar pelo caminho que aposta no espaço verde como motor do estudo das disciplinas já mencionadas e como motor do desenvolvimento da atenção/concentração desses alunos.

O estudo partiu de uma grelha de atividades elaborada pelos investigadores para o ano letivo 2018/2019, articulada com os planos anuais de atividades para a disciplina de Português e para a disciplina de Estudo do Meio, os quais não poderiam ser descurados ao longo do estudo. Percebeu-se que não só estariam em causa os benefícios que o espaço verde poderia proporcionar no desenvolvimento cognitivo e na atividade física da criança (Liao et al., 2019; Cherrie, Shortt, Ward Thompson, Deary, & Pearce, 2019; Cherrie et al., 2018; Sanders, Feng, Fahey, Lonsdale, & Astell-Burt, 2015; Manandhar, Suksaroj, & Rattanapan, 2019; Nordbø, Raanaas, Nordh, & Aamodt, 2019), mas o facto de a criança se envolver mais com o meio que a rodeia diariamente, aprender a conhecê-lo, a explorá-lo e a tirar partido desse meio para enriquecer o seu crescimento em todas as suas vertentes (Pereira et al., 2006). Segundo, Pereira et al. (2006),

choosing an area that is part of children’s everyday experiences favours the development of positive environmental attitudes, their engagement in educational activities, the recognition of the importance of the scientific knowledge acquired and the development of the sense of being part of nature and of the human’s dependence on the natural world (p. 1468).

De facto, também Akoumianaki-Ioannidou, Paraskevopoulou, & Tachou (2016) verificaram no seu estudo que, apesar da vontade manifestada por alunos e professores em usar materiais de plantas em aulas e atividades, a sua formação para o efeito era escassa,

results showed that pupils and teachers had very little knowledge of the plant species present in the school ground planting and that plant material had very little use in school

lessons and activities. In contrast both teachers and pupils expressed the desire to include plant material in school lessons and activities and with regard to this, a need for teacher training was identified (p. 375).

Além disso, segundo Akoumianaki-Ioannidou et al. (2016) os espaços verdes que rodeiam a própria escola desempenham também um papel fundamental no lazer dos alunos embora, nem sempre estes espaços sejam pensados enquanto meio capaz de promover a interação entre alunos, professores e a flora aí existente, pelo que é, de facto, necessário repensá-los. Noutro estudo (Wolsink, 2016) salienta-se ainda a importância da proximidade do espaço verde para que se possa estabelecer um padrão de educação ao ar livre, ou seja, quanto maior a proximidade com o espaço verde, maior o número de deslocações da turma até esse lugar. Isto significa que é possível encontrar estudos que demonstram uma preocupação crescente em aproximar as crianças do meio natural que as rodeia.

Assim sendo, no estudo que agora se apresenta desenvolveram-se atividades na sala de aula e em outros espaços interiores da escola, como a biblioteca, mas também atividades experimentais no espaço verde de forma a tentar corrigir a relação com a área envolvente da escola e assim ser possível pôr em prática uma ideia.

Para além das atividades experimentais realizadas, o estudo contou também com um conjunto de questionários, dirigidos a alunos deste nível de ensino (1.º Ciclo do Ensino Básico), encarregados de educação e professores, sobre a educação ao ar livre e sua implementação no sistema de ensino público português.

2. Objetivos

Objetiva-se analisar o contributo que atividades ao ar livre têm no incremento da atenção/concentração de alunos do 3.º ano do ensino básico, de uma escola do nordeste de Portugal. Pretende-se também averiguar a aceitação dessa tipologia de aulas por parte daqueles que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dessa turma: os próprios alunos, os professores e os pais/encarregados de educação. Espera-se que este trabalho contribua para uma reflexão acerca da educação ao ar livre em Portugal e que, em conjunto com outros trabalhos de investigação, contribua para o conhecimento desta temática.

3. Metodologia

O presente trabalho visa avaliar a viabilidade da educação ao ar livre no sistema de ensino português, tendo como caso de estudo duas escolas da cidade de Bragança, ambas envolvidas nas respostas aos inquéritos por questionário traçados e uma turma do 3.º ano de escolaridade para as aulas/atividades que se empreenderam.

A metodologia adotada pauta-se sobretudo por três instrumentos considerados de grande relevância para a recolha de dados: uma grelha de atividades (sem desfasamento algum em relação às planificações anuais das disciplinas); um protocolo de observação que permitiu aos autores do projeto recolher *in loco* as reações, dificuldades e sucessos dos alunos no momento em que desempenhavam uma determinada atividade e um conjunto de inquéritos por questionário anónimo para melhor perceber a relação de alunos, professores e encarregados de educação com o meio natural e a possibilidade de promover a educação ao ar livre.

A grelha de atividades foi elaborada com vista a englobar as diferentes disciplinas abrangidas pelo projeto, Português e Estudo do Meio, e os conteúdos estabelecidos pelos manuais escolares, mas adaptando a aula/atividade de forma a esta poder ser desenvolvida no espaço verde da escola. Além disso, tendo em consideração o carácter metodológico e dinâmico afeto ao projeto de investigação, a grelha de atividades não foi considerada um objeto de trabalho fixo ou estabelecido, podendo ser alterada e aperfeiçoada sempre que considerado necessário.

O protocolo de observação desenvolveu-se em quatro partes diferentes. A primeira e quarta partes tinham como principal objetivo recolher informações gerais sobre o tipo de atividade, por exemplo, o número de alunos participante, o tipo de atividade (oral, escrita, em sala de aula ou no espaço verde, etc.), como se iria desenrolar (em pares, grupo ou individual) e o domínio a ser trabalhado. Para além destas informações, que situavam a atividade no tempo e no espaço e a definiam, o documento dispunha de uma segunda parte que permitia fazer uma leitura do tipo de comportamento demonstrado pelo aluno durante as instruções para a atividade a desempenhar. Isto significa que se pretendia perceber o nível de atenção que o aluno dispensava à explicação prévia sobre o exercício. Os parâmetros neste grupo posicionavam-se desde uma total atenção dispensada pelo aluno até uma total desconcentração e incapacidade para desempenhar a atividade. Na terceira parte do protocolo de observação pretendia-se recolher informações sobre o desenrolar da atividade, isto é, a atenção e o empenho, (por se entender que um aluno empenhado é também um aluno atento e concentrado na sua tarefa), que o aluno dedicaria à atividade. Na última parte pretendia-se ainda analisar a atividade depois de concluída pelo aluno – o cumprimento do tempo, das instruções proporcionadas, a realização com/sem êxito da atividade e a sua atenção para com a correção e para com as atividades dos demais colegas, no caso de se tratar de uma atividade individual.

Além destes instrumentos, a metodologia inclui ainda atividades experimentais, realizadas ao longo do ano letivo, que consistem na lecionação de conteúdos previstos pelos programas das respetivas disciplinas, mas sendo estes lecionados num espaço verde, incluindo também na aula os recursos que este proporciona. São exemplo disso a dramatização de um texto e uma plantação no espaço exterior seguindo todos os passos aconselhados.

Com o intuito de inquirir os alunos, professores e pais/encarregados de educação acerca da sua opinião sobre possíveis aulas ao ar livre, desenvolveram-se ainda três questionários distintos dirigidos a cada um destes grupos. Todos os questionários eram de carácter anónimo e consistiam sobretudo em questões fechadas de escolha múltipla, mas possuindo também algumas questões abertas para que os inquiridos pudessem expressar livremente a sua opinião. No caso dos alunos, os questionários foram preenchidos durante o horário letivo, enquanto que pais e professores os puderam preencher em casa.

Após recolhidos os questionários em suporte papel, os mesmos foram convertidos para formato digital editável, de forma a poderem ser manipulados em software estatístico. O tratamento dos dados das questões fechadas foi realizado através de estatística descritiva, enquanto os dados provenientes das questões abertas foram sujeitos a prévia análise de conteúdo e respetiva categorização. Os dados são apresentados através da percentagem de respostas de cada categoria.

4. Resultados

4.1. Atividades experimentais no espaço verde da escola

Na Figura 1 representam-se os resultados oriundos dos protocolos de observação que, por sua vez, correspondem às atividades experimentais conduzidas no espaço verde da escola com o intuito de avaliar o desempenho ao nível da atenção/concentração dos alunos. A atenção/concentração dos alunos está classificada em três grandes momentos: os alunos que possuem “fraca atenção/concentração” e, por isso, encontram-se totalmente desatentos/desconcentrados, não acompanhando a aula/atividade de todo; aqueles que possuem “média atenção/concentração”, ou seja, seguem a aula/atividade parcialmente, percebendo as principais indicações do professor, mas descurando os detalhes e, por fim, os alunos que se encontram em situação de “boa atenção/concentração” e seguem a aula/atividade na íntegra. Os três momentos de atenção/concentração encontram-se também classificados por cores para uma melhor leitura, subdividindo-se ainda em dois períodos: antes da atividade (A) e durante a atividade (D).

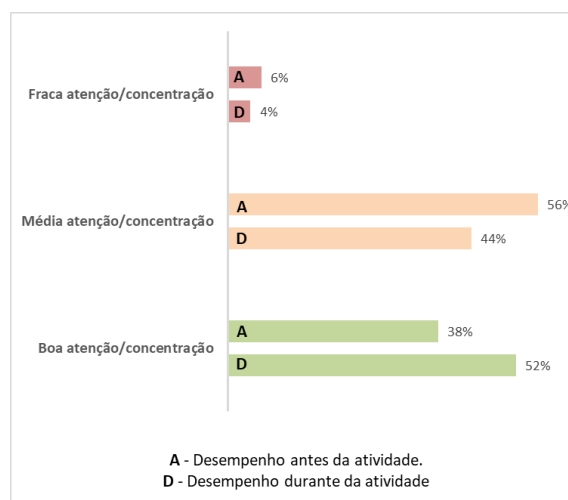


Figura 1: Análise do protocolo de observação

[Fonte: elaboração própria]

Verifica-se que, face ao momento anterior à atividade (A), a “fraca atenção/concentração” e a “média atenção/concentração” sofrem um decréscimo durante a atividade (D), passando a primeira mencionada dos 6% para os 4% dos alunos nesta situação e a segunda de 56% para 44% dos alunos. Contrariamente, na “boa atenção/concentração” verifica-se um aumento, passando de 38% dos alunos que se encontravam nesta situação de “atenção/concentração” para 52% dos alunos durante a atividade. Em suma, enquanto as situações de “atenção/concentração” mais desfavoráveis decrescem no período da atividade, existe um aumento da situação de “boa atenção/concentração”.

4.2. Inquéritos por questionário

Na Figura 2 pode observar-se o resultado dos inquéritos por questionário realizados aos alunos, professores e pais/encarregados de educação do 1.º CEB, nos quais se questionou se aulas lecionadas no exterior da sala de aulas, nomeadamente num espaço verde, (que poderia ser o envolvente à escola ou outro), teriam interesse, seriam viáveis e benéficas para o ensino e aprendizagem.

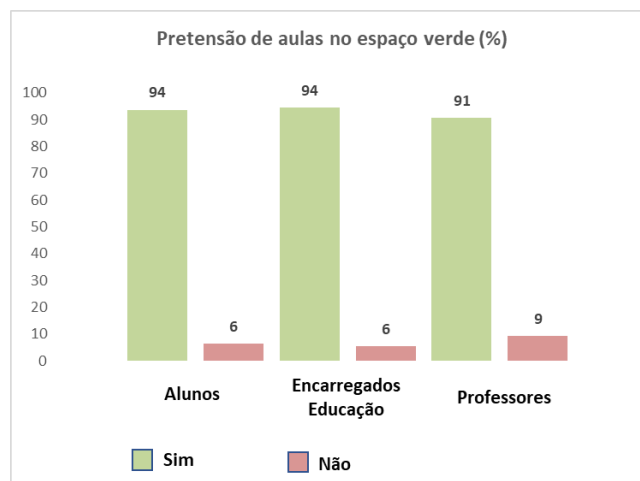


Figura 2: Pretensão de aulas no espaço verde

[Fonte: elaboração própria]

Observa-se uma grande concordância com esta tipologia de aulas por parte de todos os intervenientes (alunos, professores e pais/encarregados de educação). Assim sendo, 94% dos alunos e também 94% dos encarregados de educação julgam que a educação ao ar livre, designadamente num espaço verde, seria benéfica para a formação escolar dos seus educandos. Com uma percentagem ligeiramente inferior, mas também elevada, 91% dos professores consideram interessante a existência de aulas num espaço verde.

A Figura 3 expõe por meio de percentagem de respostas, as disciplinas apontadas pelos professores inquiridos, que estes consideram mais viáveis para lecionar ao ar livre.

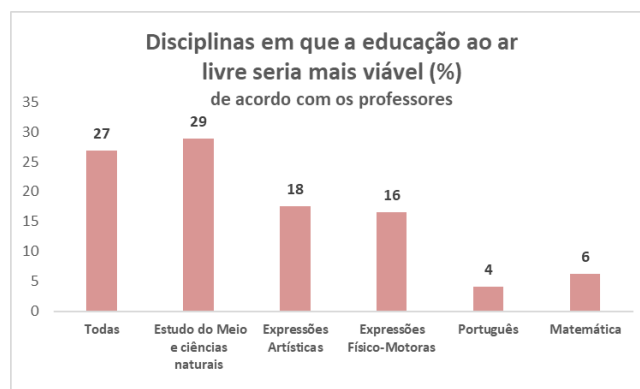


Figura 3: Disciplinas em que a educação ao ar livre seria mais viável (de acordo com os professores inquiridos)

[Fonte: elaboração própria]

A maioria dos professores aponta as disciplinas relacionadas com o Estudo do Meio e as Ciências Naturais (29%) como as mais viáveis. Com uma percentagem relativamente próxima à anterior, 27% das respostas indicam que também uma grande parte dos professores considera que a educação ao ar livre seria praticável em todas as disciplinas sem exceção. Por outro lado, as disciplinas de Português (4%) e Matemática (6%) são as menos indicadas pelos docentes como viáveis para a prática de ensino/aprendizagem ao ar livre.

5. Discussão

Durante o decorrer das atividades experimentais, verificou-se ser de grande importância a sua preparação prévia e acompanhamento, de forma a manter os alunos focados, tal como referido por Dillon et al. (2006) e por Fägerstam e Grothérus (2018).

Os resultados recolhidos (Cf. Figura 1) mostram que existe uma melhoria na atenção/concentração dos alunos no período durante a atividade. Estes resultados podem dever-se a diferentes fatores, se estabelecermos um paralelo entre as respostas conseguidas através do protocolo de observação e as respostas obtidas através da aplicação dos inquéritos por questionário. Por exemplo, alguns alunos referiram nos campos de resposta aberta do questionário o cansaço sentido por passarem muito tempo no interior da sala de aulas. Segundo Fägerstam e Grothérus (2018), a alternância de ensino entre a sala de aulas e o espaço verde da escola durante as aulas poderia resolver essa sensação de cansaço, uma vez que isso promove a satisfação dos alunos durante a aprendizagem. Além disso e tal como alguns estudos demonstram, o simples contacto com o elemento “verde”, aumenta por si só a performance académica dos alunos. Este é o caso do estudo de Wu et al. (2014) no qual se verificou que a presença de “verde” nas proximidades da escola promovia melhores resultados em Inglês e Matemática do que o estudo de Kweon, Ellis, Lee, e Jacobs (2017) no qual se observou que escolas com maior cobertura de árvores propiciava melhores resultados em Matemática e Leitura. Provavelmente será o conjunto destes e outros aspetos que conduzirá a estes resultados. Porém, são necessários estudos adicionais para se averiguarem estas questões.

Os professores apontam que disciplinas como Estudo do Meio e Ciências Naturais seriam as que mais beneficiariam com a educação ao ar livre (29%). Porém, outros estudos realizados indicam que disciplinas relacionadas com Línguas e Matemática, que foram neste caso de estudo as menos consideradas (4% e 6%, respetivamente), beneficiariam também com aulas ao ar livre (Wu et al., 2014; Kweon et al., 2017). Talvez, a falta de conhecimento sobre o método de ensino ao ar livre possa influenciar os docentes nas suas respostas por não se conhecerem alternativas viáveis ao método de ensino tradicional. Julga-se ser fundamental a formação de professores neste âmbito e sobretudo formação e esclarecimento acerca da utilidade que os espaços verdes podem ter como ferramenta de ensino (Dyment, 2005; Palavan, Cicek, & Atabay, 2016; Fägerstam & Grothérus, 2018). Além disso, e para que a educação ao ar livre seja de facto viável, é também importante repensar os currículos escolares, bem como outros materiais necessários, de forma a não desencorajar os docentes apologistas desta metodologia de ensino (Rickinson et al., 2004; Dyment, 2005; Palavan et al., 2016).

Os resultados demonstram uma concordância, de uma forma geral, acerca da existência de aulas ao ar livre por parte dos professores (91%), alunos (94%) e pais/encarregados de educação (94%). Estes resultados podem dever-se a uma maior consciencialização ecológica e de proximidade com a natureza que a sociedade atual tem vindo a adquirir e cuja informação está agora mais disponível ao público em geral (Severo, de Guimarães, Dellarmelin, & Ribeiro, 2019; Chen, Huang, & Lin, 2019; Okada, Tamaki, & Managi, 2019; Galli et al., 2020). Além disso, muitos pais e professores cresceram a brincar na rua, pelo que refletem agora acerca das brincadeiras, diga-se, “mais tecnológicas” dos seus alunos/educandos e acerca do número de horas que estes passam no interior de edifícios, quer seja em casa, quer na sala de aulas, pelo que compreendem a necessidade de as crianças possuírem maior contacto com a natureza e brincarem no espaço exterior. Esse foi precisamente um dos parâmetros focados pelos encarregados de educação nas respostas abertas do questionário.

O presente estudo constitui uma sondagem acerca da viabilidade da educação ao ar livre (“outdoor education”) em Portugal, quer por meio de atividades experimentais, quer por sondagem da opinião dos envolvidos (alunos, encarregados de educação e professores). Porém, são necessários mais estudos acerca deste assunto, não só mais casos de estudo, mas também estudos que abranjam outras perspetivas, para que se possam retirar conclusões mais sólidas.

6. Conclusões

Verificou-se uma melhoria da atenção/concentração dos alunos que participaram no estudo, durante as aulas/atividades no espaço verde da escola. Porém, é necessário continuar com as atividades, de forma a melhorar ainda mais esses níveis na turma.

Observou-se que estes alunos privilegiam as aulas dinâmicas, com pouca exposição e muita intervenção da sua parte. Se juntarmos a esta ideia os resultados obtidos através do inquérito por questionário, percebemos que é necessário preparar e guiar adequadamente estas aulas para não dar azo à dispersão.

Quando inquiridos acerca da viabilidade da educação ao ar livre, nomeadamente num espaço verde, a grande maioria dos alunos, professores e encarregados de educação que participaram no estudo considera essa possibilidade. Os professores referem ainda que disciplinas como Estudo do Meio e Ciências Naturais seriam aquelas nas quais a educação ao ar livre seria mais plausível e teria maior interesse.

Considerando os resultados positivos obtidos nas atividades experimentais desenvolvidas no espaço verde da escola e a elevada concordância demonstrada pelos alunos, professores e encarregados de educação que participaram no estudo para com a introdução deste método de trabalho, o grupo de investigadores julga que seria interessante testar esta metodologia de ensino noutros casos de estudo em Portugal.

7. Referências

- Akoumianaki-Ioannidou, A., Paraskevopoulou, A. T., & Tachou, V. (2016). School grounds as a resource of green space to increase child-plant contact. *Urban forestry & urban greening*, 20, 375-386.
- Borges, L. C., & Salomão, N. M. R. (2003). Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 327-336.
- Chen, X., Huang, B., & Lin, C. T. (2019). Environmental awareness and environmental Kuznets curve. *Economic Modelling*, 77, 2-11.
- Cherrie, M. P., Shortt, N. K., Mitchell, R. J., Taylor, A. M., Redmond, P., Thompson, C. W., Starr, J. M., Deary, I. J., & Pearce, J. R. (2018). Green space and cognitive ageing: A retrospective life course analysis in the Lothian Birth Cohort 1936. *Social Science & Medicine*, 196, 56-65.
- Cherrie, M. P., Shortt, N. K., Ward Thompson, C., Deary, I. J., & Pearce, J. R. (2019). Association between the activity space exposure to parks in childhood and adolescence and cognitive aging in later life. *International journal of environmental research and public health*, 16(4), 632.
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: evidence from research in the UK and elsewhere. *School science review*, 87(320), 107-112.
- do Couto, H. H. (2007). *Ecolingüística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Thesaurus Editora.

- Dyment, J.E. (2005). Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 14(1), 28–45.
- Fägerstam, E., & Grothérus, A. (2018). Secondary School Students' Experience of Outdoor Learning: A Swedish Case Study. *Education*, 138 (4), 378–392.
- Ferreira, M., & Marturano, E. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35–44.
- Galli, A., Iha, K., Moreno Pires, S., Mancini, M.S., Alves, A., Zokai, G., Lin, D., Murthy, A., & Wackernagel, M. (2020). Assessing the Ecological Footprint and biocapacity of Portuguese cities: Critical results for environmental awareness and local management. *Cities*, 96, 102442.
- Haugen, E. (2006). *The ecolinguistics reader: Language, ecology and environment*. A&C Black.
- Kweon, B.S., Ellis, C.D., Lee, J., & Jacobs, K. (2017). The link between school environments and student academic performance. *Urban Forestry and Urban Greening*, 23, 35–43.
- Liao, J., Zhang, B., Xia, W., Cao, Z., Zhang, Y., Liang, S., Hu, K., Xu, S., & Li, Y. (2019). Residential exposure to green space and early childhood neurodevelopment. *Environment international*, 128, 70–76.
- Manandhar, S., Suksaraj, T. T., & Rattanapan, C. (2019). The Association between Green Space and the Prevalence of Overweight/Obesity among Primary School Children. *The international journal of occupational and environmental medicine*, 10(1), 1.
- Nordbø, E. C. A., Raanaas, R. K., Nordh, H., & Aamodt, G. (2019). Neighborhood green spaces, facilities and population density as predictors of activity participation among 8-year-olds: a cross-sectional GIS study based on the Norwegian mother and child cohort study. *BMC public health*, 19(1), 1426.
- Okada, T., Tamaki, T., & Managi, S. (2019). Effect of environmental awareness on purchase intention and satisfaction pertaining to electric vehicles in Japan. *Transportation Research Part D: Transport and Environment*, 67, 503–513.
- Palavan, O., Cicek, V., & Atabay, M. (2016). Perspectives of Elementary School Teachers on Outdoor Education. *Universal Journal of Educational Research*, 4(8), 1885–1893.
- Pereira, R., Pinho, R., Lopes, L., Antunes, S. C., Abrantes, N., & Goncalves, F. (2006). Helping teachers to use urban natural areas for science teaching and environmental education. *Fresenius Environmental Bulletin*, 15(11), 1467–1473.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M.Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). A review of research on outdoor learning. National Foundation for Educational Research and King's College London. Acedido em: <https://www.informalscience.org/sites/default/files/Review%20of%20research%20on%20outdoor%20learning.pdf>
- Sanders, T., Feng, X., Fahey, P. P., Lonsdale, C., & Astell-Burt, T. (2015). The influence of neighbourhood green space on children's physical activity and screen time: findings from the longitudinal study of Australian children. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 12(1), 126.
- Severo, E.A., de Guimarães, J.C.F., Dellarmelin, M.L., & Ribeiro, R.P. (2019). The Influence of Social Networks on Environmental Awareness and the Social Responsibility of Generations. *Brazilian Business Review (Portuguese Ed.)*, 16(5), 500–518.
- Siqueira, C., & Gurgel-Giannetti (2011). Mau desempenho escolar: uma visão atual. *Revista Associação Médica Brasileira*, 57(1), 78–87.
- Wolsink, M. (2016). Environmental education excursions and proximity to urban green space—densification in a 'compact city'. *Environmental Education Research*, 22(7), 1049–1071.
- Wu, C. Da, McNeely, E., Cedeño-Laurent, J.G., Pan, W.C., Adamkiewicz, G., Dominici, F., Lung, S.C.C., Su, H.J., & Spengler, J.D. (2014). Linking student performance in Massachusetts elementary schools with the “greenness” of school surroundings using remote sensing. *PLoS One*, 9(10), e108548.

Atividade experimental de microbiologia sobre saúde oral em Moçambique usando materiais de fácil acesso

Experimental activity of microbiology on oral health in Mozambique using easily accessible materials

Manecas Azevedo^{1,4}, Brígida Singo², Paulo Mafra^{3,4}, Graça S. Carvalho⁴
manecascandido@yahoo.com, bisingo@gmail.com, pmafra@gmail.com, graca@ie.uminho.pt

¹*Universidade Rovuma, Nampula, Moçambique*

²*Universidade Licungo, Quelimane, Moçambique*

³*Centro de Investigação em Educação Básica; Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

⁴*CIEC/IE-Universidade do Minho, Braga, Portugal*

Resumo

O programa do ensino secundário geral de Moçambique aponta para um currículo dinâmico e flexível, com abordagens transversais de conteúdos, com integração temática multidisciplinar e com o desenvolvimento de competências para a vida. As competências referem-se ao conjunto de saberes, capacidades, comportamentos e informações que permitem ao indivíduo tomar decisões informadas, resolver problemas, pensar crítica e criativamente, relacionar-se com os outros e manifestar atitudes para com a sua saúde e da sua comunidade. A atividade experimental de microbiologia tem esse objetivo e pressupõe a manipulação de material laboratorial, com observação de microrganismos. Neste estudo foram analisados os conteúdos de microbiologia no programa de ensino e no manual escolar da 9.ª classe (14-15 anos) de Moçambique, que é livro único. A análise revelou que a abordagem do tema no programa e manual é tratado de forma explícita e implícita, dando importância a conteúdos de microbiologia relacionados com a saúde. No manual foi identificada uma imagem com conteúdo implícito de microbiologia na unidade “Introdução à vida das plantas”, em que é referido o uso da planta mulala para a escovagem dos dentes. Assim, decidiu-se elaborar uma atividade experimental sobre “presença de microrganismos na boca e a eficiência da higiene oral” a partir de um guião convencional de investigadores portugueses que foi adaptado para o contexto moçambicano. Numa primeira fase, a atividade foi desenvolvida no Laboratório de Ciências do Instituto de Educação da Universidade do Minho, utilizando os recursos do próprio laboratório. Ao desenvolver-se a atividade de forma convencional, foi-se refletindo na sua adaptação à realidade da escola moçambicana através de uso de material de fácil acesso. Para o efeito, adquiriram-se materiais simples e realizou-se a atividade com esses materiais, que foi efetuada com sucesso. Organizou-se então o guião desta atividade experimental que será utilizado em Nampula por professores que o aplicarão com vista à sua validação final. Com este estudo espera-se ajudar os alunos da 9.ª classe de Moçambique a conhecerem os microrganismos, neste caso bactérias, a reconhecerem melhor as medidas de prevenção da cárie dentária e a compreenderem a relação entre bactérias da boca e a saúde oral.

Palavras-Chave: atividade experimental, microbiologia, programa de ensino, manual escolar, saúde oral.

Abstract

Mozambique's general secondary education curriculum points to a dynamic and flexible curriculum with cross-cutting content approaches, thematic and multidisciplinary integration, with the development of life skills competences. Competences refer to the set of knowledge, capacities, behaviors and information that enable individuals to make informed decisions, solve problems, think critically and creatively, relate to others and express attitudes towards their health and their community. The experimental microbiology activity has this objective and presupposes the manipulation of laboratory material, with observation of microorganisms. In this study we analyzed the contents of microbiology in the education program and in the 9th grade (14-15 years) single textbook of Mozambique. The analysis revealed that the theme in the program and manual is approached explicitly and implicitly, giving importance to health-related microbiology content. In the textbook, an image with implicit microbiology content was identified in the unit "Introduction to plant life", which refers to the use of the mulala plant for tooth brushing. Thus, it was decided to elaborate an experimental activity on "presence of microorganisms in the mouth and the efficiency of oral hygiene" from a conventional script of Portuguese researchers that was adapted to the Mozambican context. Initially, the activity was developed at the Science Laboratory of the Institute of Education of the University of Minho, using the resources of the laboratory itself. By developing the activity in a conventional way, it was reflected in its adaptation to the reality of the Mozambican school through the use of easily accessible material. For this purpose, simple materials were purchased and the activity was carried out with these materials, which was successfully carried out. The script was then organized which will be used in Nampula by teachers who will apply it focusing on the final validation of the script for this experimental activity. The aim of this study is to help Mozambican 9th grade students to learn about microorganisms, in this case bacteria, and to better recognize measures to prevent dental cavity and to understand the relationship between oral bacteria and oral health.

Keywords: experimental activity, microbiology, teaching program, textbook, oral health.

1. Introdução

O ensino de ciências com a perspetiva experimental constitui um fator imprescindível para que, em simultâneo com aquisição dos conteúdos, os alunos possam desenvolver processos científicos e adquirir capacidades investigativas, que podem ser transferidas para outras áreas de conhecimento (Rodrigues, Oliveira & Marques, 2015) e da vida do cidadão.

O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral de Moçambique (MEC/INDE, 2007) refere a necessidade de o aluno desenvolver competências e valores por forma a participar ativamente na vida como cidadão responsável, ativo e empreendedor, e acrescenta que "o aluno deverá ser preparado para aplicar os seus conhecimentos na resolução de problemas e continuar a aprender ao longo da vida" (MEC/INDE, 2007, p.16). O documento refere ainda a transversalidade de temas como saúde reprodutiva, saúde e nutrição, uso sustentável dos recursos e salienta o aprofundamento da aprendizagem do aluno, por forma a estabelecer uma ligação com a vida real.

Neste sentido, o ensino experimental ajuda o aluno a compreender a teoria, pois permite que, através das práticas, ele aprenda os conceitos científicos, aplique os conhecimentos teóricos para compreender os fenómenos, potencie a observação, faça manipulação de objetos, formule hipóteses para solucionar problemas, realize a recolha e analise dados para tirar conclusões (García Barros, Martínez Losada, & Mondelo Alonso, 1995; Sancho et al., 2006). Ainda sobre a importância da atividade experimental, é hoje amplamente valorizada como uma componente fundamental na educação em ciências (Carvalho,

Mafra & Lima, 2015), pois consegue envolver a comunidade-turma em que se insere num fluxo contínuo de pensamento e ação (Mafra, Lima & Carvalho, 2013).

Para que a atividade experimental seja efetiva para aprendizagem significativa do aluno é necessário, para além de atividades práticas e de manipulação das variáveis (Martins et al., 2007), que os alunos se envolvam no próprio processo investigativo, problematizando as questões em estudo (Carvalho et al., 2015). Assim, a realização de práticas experimentais proporciona a oportunidade ao aluno de observar se aquilo que pensa ocorre na realidade, a partir de elementos sobre os quais não tem controlo total (Zappe & Sauerwein, 2018). A atividade experimental de microbiologia tem esse objetivo e pressupõe a manipulação de material laboratorial, com observação de microrganismos.

Da análise de conteúdo do programa (INDE/MINED, 2010) e do manual escolar da 9.^a classe (Noronha & Mondego, 2016), decidiu-se desenvolver uma atividade experimental sobre a “presença de microrganismos na boca e a eficiência da higiene oral”, uma vez que no respetivo manual, a propósito do tema “Importância das plantas” da unidade “Introdução à vida das plantas”, é referido o uso da planta mulala para a escovagem dos dentes (Noronha & Mondego, 2016): “algumas plantas são utilizadas como produtos de higiene, como, por exemplo, a mulala que serve para escovar os dentes” (p.20).

2. Metodologia

Para análise do Programa de ensino da 9.^a classe e o respetivo manual escolar definiram-se “categorias”, “temas” e “unidades de análise” (Bardín, 2016), em que, neste estudo, a “categoria” refere-se às *unidades* no programa e aos *capítulos* no manual escolar; o “tema” refere-se a temas de microbiologia no programa e a subsecção de microbiologia nos capítulos; e as “unidades de análise” referem-se a extratos de frases no programa e a extratos de frases e a imagens no manual.

À realização da atividade experimental convencional seguiu-se o guião preliminar proposto por Mafra (2012: 278-279) e adaptado para o investigador testar esta atividade em laboratório, mas pensando na adequação às condições do aluno e à escola moçambicana, através do uso de material de fácil acesso.

3. Resultados

3.1. Desenvolvimento da atividade experimental laboratorial convencional para a 9.^a classe sobre a “*presença de microrganismos na boca e a eficiência da higiene oral*”

Seguindo o proposto por Mafra (2012) desenvolveram-se as atividades laboratoriais, no Laboratório de Ciências do Instituto de Educação da Universidade do Minho, com vista à identificação da “*presença de microrganismos na boca e a eficiência da higiene oral*”, cujo guião experimental se encontra na Figura 1.

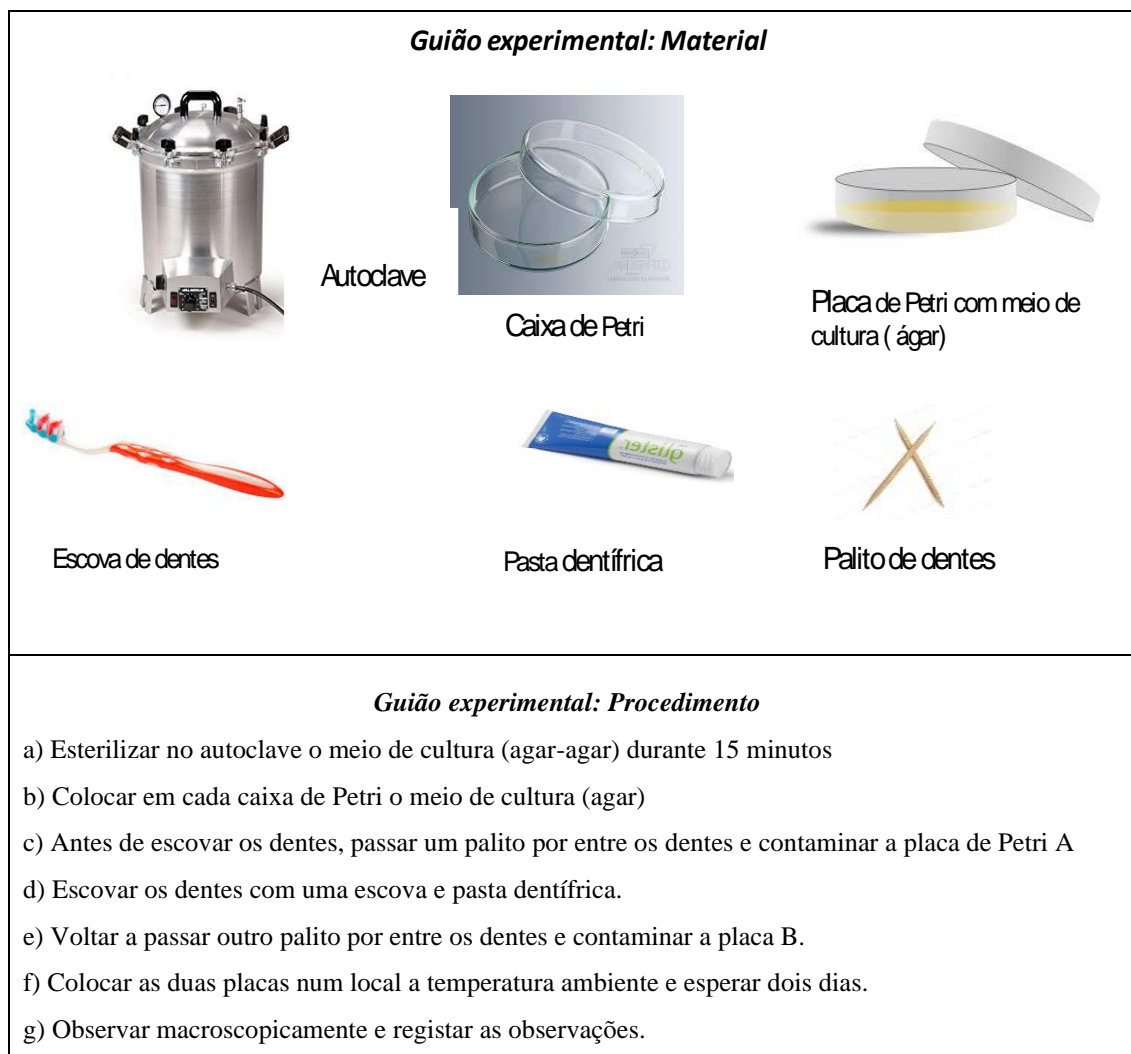
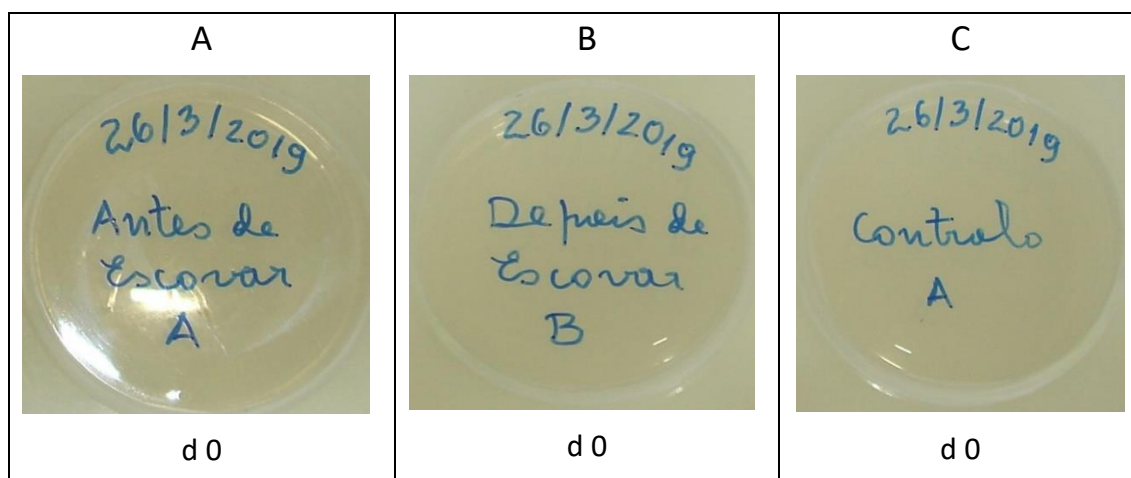


Figura 1: Material e protocolo experimental preliminar sobre a “importância da escovagem dos dentes” para ser validado pelo investigador. (Imagens obtidas da internet - Google)

A Figura 2 apresenta as placas de Petri com o meio de cultura Agar-Agar que foram conservadas na estufa à temperatura de 37°C, durante dois dias; temperatura ideal para a multiplicação bacteriana e que corresponde à temperatura do corpo humano.



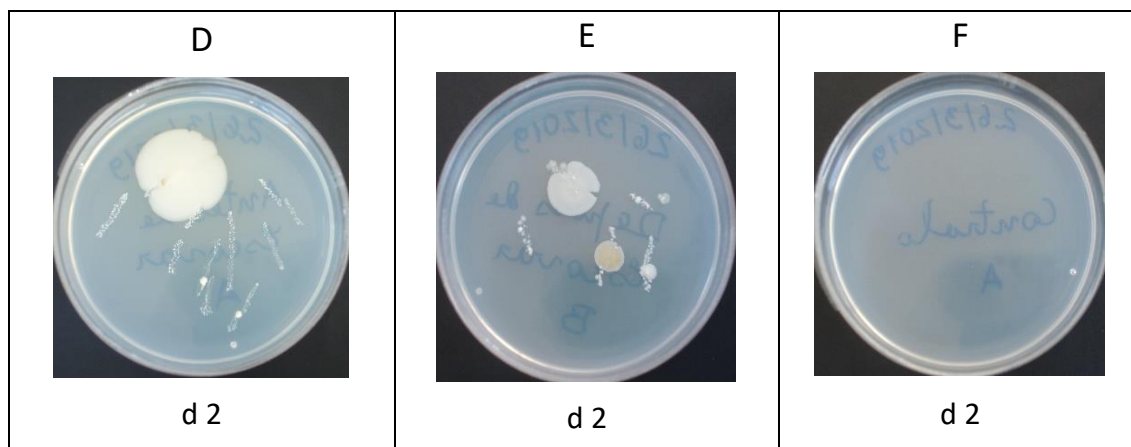


Figura 2: Placas de Petri inoculadas com placa dentária antes (D) e depois (E) de escovar

3.2. Desenvolvimento de atividade para o contexto de sala de aula moçambicana (utilizando materiais de fácil acesso)

Para a preparação da atividade sobre “*presença de microrganismos na boca e a eficiência da higiene oral*”, utilizando materiais de fácil acesso, foram cortadas transversalmente, a 2,5 cm da parte inferior, o fundo de três garrafas de plástico de 0,33 L, para colocar o meio de cultura. Foram ainda cortadas, transversalmente, a 1 cm da base, o fundo de outras três garrafas de plástico de 0,5 L, para servir de tampa às caixas, substituindo assim as caixas de Petri. Para a preparação do meio de cultura em substituição do Agar-Agar, foi descascada mandioca, lavada e pôs-se a cozer numa panela durante 30 minutos. Aproveitou-se a água da cozedura por ser rica em nutrientes, esmagou-se a mandioca com uma colher até formar uma solução homogênea e, depois de arrefecer, verteu-se o meio de cultura em três caixas de garrafas de plástico, depois de passadas por lixívia para desinfecção. O material utilizado na preparação do meio de cultura apresenta-se na Figura 3, em que se utilizou a mandioca fresca, panela, fogão elétrico, faca para descascar a mandioca, três caixas de garrafas de plástico vazias para colocar o meio de cultura, tigela, colher, fita-cola, tesoura, pasta dentífrica e escova de dentes.



Figura 3: Materiais de fácil acesso para desenvolvimento da atividade experimental sobre “*Importância da escovagem dos dentes*” em contexto escolar moçambicano

Uma das caixas de garrafa de plástico com meio de cultura de mandioca foi inoculada com placa dentária *antes de escovar os dentes* (Figura 4-A) e outra com placa dentária *depois de escovar os dentes* (Figura 4-B). Uma terceira caixa não foi inoculada para servir de controlo (Figura 4-C). As três caixas de garrafas de plástico foram conservadas durante dois dias à temperatura ambiente de cerca de 20° C. A Figura 4 apresenta as três caixas de garrafas de plástico fotografadas no dia zero (d 0) e ao segundo dia (d 2). Tal como na experiência laboratorial convencional (Figura 2), também com o meio de cultura de mandioca (Figura 4) verificou-se o desenvolvimento de mais microrganismos na caixa inoculada com placa dentária antes de escovar os dentes do que na placa inoculada depois de escovar os dentes; também não houve crescimento de microrganismos na caixa de controlo, que mostrou a eficaz esterilização do meio de cultura. Verifica-se, no entanto, que o meio de cultura de mandioca fica menos transparente que o de Agar-Agar, mas isso não dificulta a observação macroscópica das colónias de microrganismos.

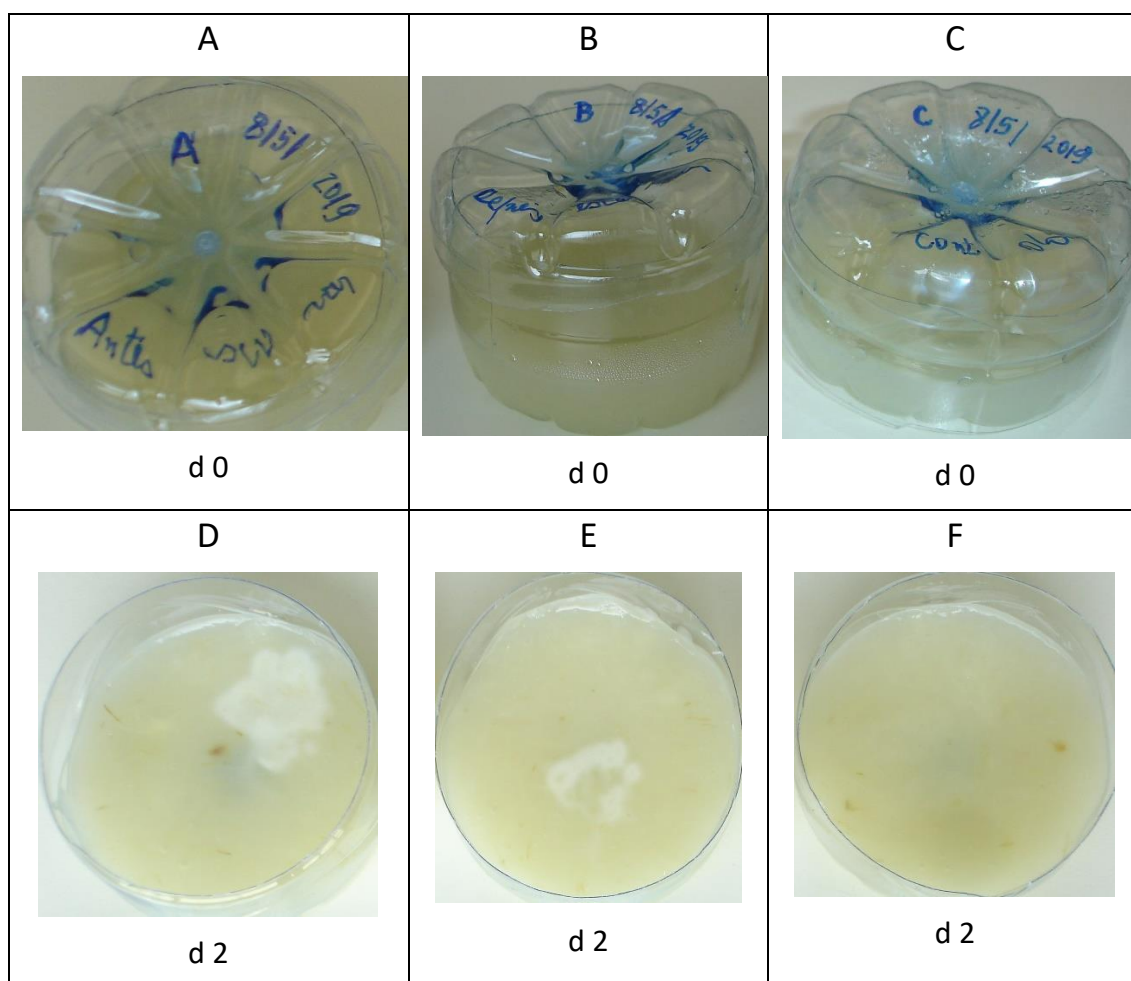


Figura 5: Caixas de garrafas de plástico com meio de cultura de mandioca inoculadas com placa dentária antes (A e D) e depois (B e E) de escovar os dentes e não inoculada (C e F – controlo) no dia 0 (d 0) e dois dias depois (d 2)

3.3. Elaboração do guião experimental para o professor e para o aluno

- Guião para o professor

O guião para o professor foi criado com o objetivo de ajudar o professor a orientar a atividade experimental e encontra-se organizado de modo a ocorrer uma sequência lógica e referindo também aspetos técnicos que ajudam na abordagem do tema: o propósito da

atividade, o contexto de exploração e a metodologia a desenvolver no decorrer da experiência. No início da abordagem os alunos são sensibilizados para a importância da escovagem dos dentes, sendo uma medida adequada de prevenção da cárie dentária, evitando o desenvolvimento da placa dentária que tem bactérias na sua constituição. Em diálogo com os alunos, vai-se fazendo a exploração do tema partindo de questões problema (Mafra et al., 2013; Mafra, 2012; Martins et al., 2012).

O guião elaborado encontra-se organizado em sete secções: (i) questão problema e propósito da atividade, (ii) contexto de exploração, (iii) metodologia de exploração, (iv) como vai ser registado, (v) o que se antecipa que vai acontecer (previsões dos alunos), (vi) durante a experiência (o que se observa e o que se conclui), e (vii) sistematização das aprendizagens (ver apêndice 1) (Martins et al., 2012).

- Guião para o aluno

O procedimento usado pelos alunos ao longo da atividade experimental é importante em dois aspetos: serve de apoio à realização das atividades a implementar e também permite que o aluno faça o registo das suas observações em forma de texto e desenho (Martins et al., 2012).

Com este guião de atividade pretende-se apoiar os alunos nas atividades experimentais de modo a estes reconhecerem, através da observação microscópica, da presença de bactérias na placa dentária e, da observação macroscópica, do desenvolvimento de colónias de microrganismos em meio de cultura. O guião, além de apresentar a questão-problema “*Qual é a importância da escovagem dos dentes depois das refeições?*” organiza-se de modo que o aluno possa: (i) refletir sobre a questão-problema; (ii) fazer o registo das suas previsões; (iii) registar as observações e os resultados; (iv) discutir e refletir acerca dos resultados obtidos comparando-os com as previsões; (v) e, por último, responder à questão-problema inicial (ver apêndice 2).

1. Discussão

O estudo incidiu sobre atividade experimental de microbiologia na 9.^a classe do ensino secundário geral de Moçambique. Em função do programa (INDE/MINED, 2010) e do manual escolar da 9.^a classe (Noronha & Mondego, 2016), a atividade experimental sobre “*presença de microrganismos na boca e a eficiência da higiene oral*” permitiu a observação de colónias de microrganismos (ex.: bactérias) da boca. Tal como nas placas de Petri com o meio de cultura convencional, também as “caixas de Petri” improvisadas de garrafas de plástico e com meio de cultura alternativo e de fácil acesso (à base de mandioca) permitiram que se observassem, à vista desarmada, colónias de microrganismos maiores e mais densas, nas placas “antes de escovar os dentes”, comparativamente às das Placas inoculadas com placa dentária “depois de escovar os dentes”. No controlo (placa de Petri e caixa de garrafa com meios de cultura onde não houve inoculação da placa dentária) não se verificou crescimento de colónias.

Na verdade, os resultados obtidos nesta atividade experimental utilizando materiais de fácil acesso são coincidentes com Mafra (2012) e Mafra e colaboradores (2013) utilizando o método laboratorial convencional.

5. Conclusões

Este estudo mostrou que pode ser usada mandioca, em vez de Agar-Agar, como meio de cultura de microrganismos, o que facilita muito as atividades experimentais em meio

escolar. O facto de a mandioca ser um produto bastante comum e acessível em Moçambique, torna esta constatação ainda mais importante. Demonstrou também, através de uma metodologia ativa, baseada no ensino experimental das ciências, com todas as suas vantagens na promoção da literacia científica e no desenvolvimento de competências científicas, a eficácia do processo de escovagem dos dentes no controlo de microrganismos na boca e, consequentemente, no aparecimento de cáries dentárias. Desta forma, esta atividade pode ser uma importante ferramenta/metodologia na *Educação para a Saúde*.

6. Agradecimentos

O primeiro autor deste estudo teve bolsa do governo de Moçambique através do IBE (Instituto de Bolsa de Estudo e a Universidade Rovuma). O estudo foi também financiado por fundos nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança) da Universidade do Minho, com a referência UID/CED/00317/2019.

7. Referências

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (4ª edição). Lisboa: Edições 70.
- Carvalho, G. S., Mafra, P. M., & Lima, N. (2015). Microbiologia no 1º ciclo: uma proposta de atividade experimental sobre higiene das mãos. In P. Pereira, S. Vale, & A. Cardoso (Eds.), *Livro de Atas do XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde* (pp. 500–507). Porto: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto.
- García Barros, S., Martínez Losada, M., & Mondelo Alonso, M. (1995). El trabajo práctico. Una intervención para la formación de profesores. *Ensenanza de Las Ciencias*, 13(2), 203–209.
- INDE/MINED. (2010). *Biologia, Programa da 9ª Classe*. Maputo: INDE/MINED.
- Mafra, P. (2012). *Os microrganismos no 1.o e 2.o ciclos do ensino básico: abordagem curricular, conceções alternativas e propostas de atividades experimentais*. (Tese de Doutoramento não publicado). Braga: Universidade do Minho, Portugal.
- Mafra, P., Lima, N., & Carvalho, G. S. (2013). Microbiologia no 1.º CEB - uma proposta de atividade experimental sobre higiene oral. In B. O. Pereira, C. Cunha, Z. Anastácio, & G. S. Carvalho (Eds.), *Atas do IX seminário internacional de educação física, lazer e saúde* ((2.ª), pp. 869–884). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental: formação de professores*. (M. da Educação, Ed.) (2ª ed.). (Lisboa).
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., ... Sá, P. (2012). *Explorando a complexidade do corpo humano: guião didático para professores* ((1º ed.)). (Lisboa): Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral da Educação.
- MEC/INDE. (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) — Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: MEC/INDE.
- Meirinhos-Soares, L., & Peixe, L. V. (2010). Esterilização, anti-sepsia e desinfecção. In W. F. C. Ferreira, J. C. F. Sousa, & N. Lima (Eds.), *Microbiologia* (pp. 431–452). Lisboa: Lidel.

- Noronha, C., & Mondego, M. (2016). *Biologia 9.^a Classe*. Maputo: Plural Editores.
- Rodrigues, I., Oliveira, M., & Marques, C. (2015). A importância do ensino experimental na formação contínua de professores do 1º CEB. *Interações*, 39, 204–217.
- Sancho, P., Corral, R., Rivas, T., González, M., Chordi, A., & Tejedor, C. (2006). Instructional design and assessment a blended learning experience for teaching microbiology. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70(5), 1–9.
- Zappe, J., & Sauerwein, I. (2018). Os pressupostos da educação pela pesquisa e o ensino de fungos: o relato de uma experiência didática. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, 17(2), 476–490.

Apêndice 1 - Guião do professor

i) Questão problema e propósito da atividade

A questão problema é: “Qual é a importância da escovagem dos dentes depois das refeições?”

O propósito da atividade é que os alunos reconheçam a importância da escovagem dos dentes depois das refeições e observem os microrganismos existentes na boca.

ii) Contexto de exploração

É importante demonstrar a existência de microrganismos na boca, através da observação ao microscópio da placa dentária. Também, como forma de mostrar o efeito da escovagem dos dentes e que as bactérias da placa dentária são seres vivos que se multiplicam, procede-se à inoculação de placas de Petri com uma amostra da placa dentária antes e depois da escovagem dos dentes com uma pasta dentífrica.

iii) Metodologia de exploração

Na exploração do tema importa realçar que os alunos se consciencializem de que a escovagem dos dentes é uma medida adequada para a prevenção da cárie dentária, sendo necessária para evitar o desenvolvimento de bactérias na boca. Assim, o professor, em diálogo com os alunos, vai fazendo a exploração do tema colocando questões deste tipo:

- Há microrganismos na boca?

- Porque é importante escovar os dentes?

9999- Como se podem observar os microrganismos?

- Para além do microscópio como se pode observar a presença de microrganismos?*

- O que se deve usar para escovar os dentes?

- A escovagem dos dentes serve para diminuir a presença de bactérias na boca?

- O que acontece se não escovarmos os dentes?

*Esta questão é importante para discutir a técnica de crescimento microbiano em meio de cultura, em testes de identificação de agentes infecciosos causadores de doenças.

Dá-se tempo a que os alunos discutam entre eles como desenvolver uma atividade prática de forma a observarem microrganismos (ao microscópio) e a observarem à vista desarmada colónias de bactérias. Caso seja difícil, o professor dará pequenas indicações, questionando sobre como preparar o meio de cultura e de como se poderá fazer crescer microrganismos.

O professor deverá ter na sala o fogão e a panela e providenciar no sentido de, juntamente com os alunos, adquirir o material da Figura 6.



- Panela
- Fugão
- Mandioca
- Faca
- Três caixas de garrafas de plástico
- Escova de dentes
- Pasta dentífrica
- Colher
- Tigela
- Tesoura
- Fita-cola

Figura 6: Materiais de fácil acesso para desenvolvimento da atividade experimental sobre *“Importância da escovagem dos dentes”* em contexto escolar moçambicano

Procedimientos

Antes da aula:

- 1) Cortar transversalmente, a 2,5cm da parte inferior de três garrafas de plástico de 0,33l, para colocar o meio de cultura.
- 2) Cortar transversalmente, a 1cm da base de três garrafas de plástico de 0,5l para servir de tampa às caixas do ponto 1.
- 3) Esterilizar as caixas e tampas de plástico numa solução de lixívia a 5% durante 30 minutos (Meirinhos-Soares & Peixe, 2010).
- 4) Retirar as caixas e tampas de plástico da solução de lixívia, sacudir bem com o interior para baixo para deixar toda água escorrer.
- 5) Descascar a mandioca, pesar 100g, lavar e cozer com cerca de 500ml de água durante 20 minutos.
- 6) Retirar a mandioca cozida da panela, colocar numa tigela e esmagar com uma colher
- 7) Voltar a colocar a mandioca esmagada na panela, usando a água da cozedura e ir mexendo com o fogão ligado (ou aceso) até formar uma solução homogênea.
- 8) Depois do meio de cultura (mandioca), arrefecer até cerca de 30° C, colocar nas três caixas de plástico e tapar com as tampas.
- 9) Deixar o meio de cultura solidificar de um dia para o outro.

Na aula, os alunos:

- 1) Escrevem nas respetivas caixas: A- antes de escovar os dentes, B- depois de escovar dentes e C- controlo.
- 2) Um aluno, antes de escovar os dentes, passa um palito por entre os dentes, inocula o meio de cultura da caixa A, e fecha logo a caixa.
- 3) O mesmo aluno vai escovar os dentes com uma escova e pasta dentífrica.

- 4) Passa outro palito por entre os dentes, inocula o meio de cultura da caixa B e fecha logo a caixa.
- 5) Outro aluno prende a caixa e tampa com fita-cola e as 3 caixas são conservadas num local à sombra e à temperatura ambiente, durante dois dias.
- 6) Observar macroscopicamente e registar as observações das 3 caixas.

iv) Como vai ser registado

Os alunos terão um guião próprio para registarem por desenho e texto o que observam relativamente à observação ao microscópio dos microrganismos e do inóculo e cultivo da amostra da placa dentária em meio de cultura de mandioca.

v) O que se antecipa que vai acontecer (previsões dos alunos)

Os alunos irão fazer as suas previsões sobre o que vão observar ao microscópio e sobre o que esperam que acontecerá ao fim de dois dias do cultivo das caixas inoculadas com amostra de placa dentária. Serão várias as possibilidades, desde que não vai crescer nada até ao crescimento de várias colónias. Os alunos registam no seu guião a(s) previsão(ões) que considerem mais viáveis.

vi) Durante a experiência (o que se verifica e o que se conclui)

Decorridos dois dias, o professor questiona os alunos sobre o que observam ao microscópio e que diferenças encontram nas caixas comparativamente ao dia da inoculação. Os alunos registam essas diferenças. Dá-se tempo para que observem com atenção macroscopicamente as caixas, entre elas e a caixa controlo. Os alunos registam as observações.

vii) Sistematização das aprendizagens

O professor volta a apresentar a questão-problema “*Qual é a importância de escovagem dos dentes depois das refeições?*” e pede aos alunos que respondam a esta questão. Os alunos discutem e registam a resposta que acham adequada.

Por último o professor pede que os alunos oralmente façam a sequência de toda a atividade que foi desenvolvida e que ponham novas questões de estudo sobre o tema.

Apêndice 2 - Guião do aluno

Vamos planear e realizar uma atividade experimental que nos ajude a dar resposta à questão-problema:

“Qual é a importância de escovagem dos dentes depois das refeições?”

i) Regista como poderás fazer uma experiência para ver microrganismos da boca. Faz um desenho e explica em texto.

Regista como poderás fazer uma experiência para ver o efeito da escovagem dos dentes. Faz um desenho e explica em texto

ii) Faz o registo das tuas previsões...

iii) Regista as observações e os resultados, fazendo desenhos e explicando em texto.

(d 0)	(d 2)

iv) Compara os resultados obtidos com as tuas previsões.

v) Responde à questão problema “Qual é a importância de escovagem dos dentes depois das refeições?”

Horta Pedagógica: um recurso promotor da articulação de saberes

Pedagogical Garden: a resource promoting the articulation of knowledge

Maria Fernanda Vicente¹, Maria José Rodrigues², Andreia Karla Gomes³
mfqpv@hotmail.com, mrodrigues@ipb.pt, andreiakarlaborba2014@hotmail.com

¹Escola Secundária Emídio Garcia de Bragança, Portugal

²Centro de Investigação em Educação Básica; Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal

³Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, Brasil

Resumo

Inserida no ambiente escolar, a horta pode funcionar como um laboratório vivo propício à aprendizagem e pode encarar-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades para a promoção, inserção e articulação de distintas áreas do conhecimento. É neste contexto que surge o projeto “Há Horta na Escola – Semeando a Sustentabilidade do Futuro”, tendo em consideração as atuais orientações, nomeadamente a Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2017-2020; os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas; as Medidas Educativas de Acompanhamento; o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais que estabelecem um compromisso colaborativo, estratégico e de coesão na construção da literacia ambiental em Portugal sobre os valores associados ao desenvolvimento sustentável. O projeto teve como principais desideratos: (i) utilizar a horta como um laboratório vivo para observação, experimentação, pesquisa e discussão sobre processos naturais; (ii) fomentar o espírito de cooperação, trabalho em equipa, sentido de responsabilidade; e (iii) enfatizar a relevância da ciência no quotidiano e a sua aplicação na tecnologia, sociedade e no Ambiente. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa e descritiva que reuniu um conjunto de informação com o objetivo de analisar, interpretar e compreender. Assim, descrevem-se um conjunto de atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo 2018/2019 pelos alunos de uma turma de 8.º ano de escolaridade, no contexto da horta escolar como um recurso pedagógico, em que são abordados diferentes conteúdos de forma significativa e contextualizada, com destaque para a importância das temáticas da educação ambiental. Os resultados evidenciam a pertinência de orientar os alunos para a análise, interpretação das questões ambientais e o seu impacto no dia a dia, favorecendo uma aprendizagem orientada para a formação de valores e a aquisição de capacidades e competências voltadas para a conservação e respeito pelo ambiente. Demonstram, também, que os alunos se motivam e valorizam as atividades que desenvolvem na horta, embora não as associem a um espaço pedagógico. Assim, concluímos que é necessário a ampliação do espaço educativo e que as questões ambientais devem ser transversais a várias áreas do saber, nomeadamente à educação em ciências.

Palavras-Chave: horta pedagógica, educação ambiental, desenvolvimento sustentável, educação em ciências.

Abstract

Inserted in the school, the pedagogical garden can serve as a living laboratory conducive to learning and can be envisaged as a privileged space for the development of activities for the promotion, integration, and coordination of different areas of knowledge. It is in this context that appear the project “There is a garden at school – sowing the sustainability of the future”, taking into account the current guidelines, namely the National Strategy for Environmental Education 2017-2020; Objectives of Sustainable Development Agenda 2030 of the United Nations; Follow-up Educational Measures; Profile of Students and the Essential Learnings that establish a collaborative, strategic and cohesion commitment to the construction of environmental literacy in Portugal on the values associated with sustainable development. The project had the main objectives: (i) to use the pedagogical garden as a living laboratory for observation, experimentation, research, and discussion about natural processes; (ii) foster the spirit of cooperation, teamwork, sense of responsibility; and (iii) emphasizes the relevance of science in everyday life and their application in technology, society, and the environment. This is a qualitative and descriptive study that collected a set of information with the aim of analysing, interpreting, and understanding it. So, a set of activities developed throughout the 2018/2019 school year by students of an 8th grade class are described, in the context of the school garden as a pedagogical resource, in which different contents are significantly addressed and contextualized, highlighting the importance of the themes of environmental education. The results show the relevance of guiding students towards the analysis, interpretation of environmental issues and their impact on their daily lives, support oriented learning towards the formation of values and the acquisition of skills and competences aimed at conservation and respect for the environment. They also demonstrate that students are motivated and value the activities they develop in the garden, although they do not associate it with a pedagogical space. We conclude that it is necessary to expand the educational space and that environmental issues should be transversal to several areas of knowledge, namely science education.

Keywords: Pedagogical Garden, environmental education, sustainable development, science education.

1. Enquadramento

O projeto “há horta na escola – semeando a sustentabilidade do futuro” surgiu no ano letivo 2018/2019 na Escola Secundária Emídio Garcia - Bragança, em Portugal, e tem possibilitado o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas, unindo a teoria e a prática de forma contextualizada e estruturada (Morgado & Santos, 2008), bem como a inserção e articulação das distintas áreas do conhecimento em que são trabalhadas temáticas do quotidiano no sentido de promover o exercício de uma postura investigativa (Silva, 2010) que torne cada aluno participante ativo da construção do saber.

De forma a ser exposta a relevância do projeto e das atividades desenvolvidas, organizou-se esta secção do texto em duas subsecções: (i) a horta pedagógica como recurso; e (ii) articulação do projeto com as orientações curriculares que apresentamos em seguida.

1.1. A horta pedagógica como recurso pedagógico

Atualmente é mais evidente a urgência de trabalhar e refletir sobre a problemática ambiental como um desafio global que necessita de ser trabalhada com toda a sociedade, de maneira a que os cidadãos participem como agentes transformadores na procura de soluções. Sendo assim, a educação ambiental (EA) e a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) são ferramentas imprescindíveis para a capacitação e sensibilização da

população e constituem-se como um contributo para alcançar os ODS previstos na Agenda 2030, garantindo que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável (United Nations, 2015).

Como um dos principais agentes socializadores, a escola é responsável não apenas pela difusão de conhecimentos, mas pela transmissão dos valores de uma cultura entre gerações (Martin-Baró, 1992). A EA na escola contribui para preparar os indivíduos para exercer a cidadania e é uma ferramenta útil para que tenham autonomia para participar nos processos sociais, culturais, políticos e económicos que envolvem a preservação do ambiente que necessita de recuperação urgente (Medeiros et al., 2011).

Como aponta Jacobi (2005), há necessidade do profissional reflexivo e preparado para o desenvolvimento de práticas articuladas com a educação e o ambiente, viabilizando a internalização e significações, na construção de sentidos na relação entre indivíduos e natureza. As atividades desenvolvidas na horta promovem a oportunidade de muitas crianças estabelecerem contato com a natureza e a integração dos alunos com a problemática ambiental. A implementação de hortas escolares é muito importante, porque o acelerado processo de urbanização das cidades e outros territórios está a substituir e a diminuir espaços, diminuindo o contato do homem com elementos da natureza (Morgado, 2008). Silva (2010), nos seus estudos, partilha da mesma opinião e considera a horta como uma verdadeira sala de aula que faz parte integrante do currículo escolar e como meio de proporcionar vivências educativas para uma vida sustentável.

Segundo Oliveira (2004) a execução da Horta Pedagógica constitui uma metodologia diferente de reinventar o ato pedagógico, através da criação quotidiana de uma alternativa curricular, cujo resultado vai ao encontro da educação para a cidadania. A Horta Pedagógica representa, deste modo, uma oportunidade no desenvolvimento de ações pedagógicas que possibilita experiências de trabalho em conjunto, explorando a multiplicidade de aprendizagens diversas. O contacto com a terra e o cultivo de determinados vegetais, permite aos jovens conhecer as diferentes necessidades das plantações e os cuidados que se deve ter com o crescimento das plantas (Boas, 2014). A possibilidade de sair da sala para um espaço aberto e estar em contato direto com a natureza, poder preparar o solo, conhecer e associar os ciclos alimentares de sementeira, plantio, cultivo, ter cuidado com as plantas e colhê-las tornam-se atividades pedagógicas ricas e configuram um momento em que os alunos aprendem a respeitar o ambiente (Cribb, 2010). Foi com base nestas premissas que desenvolvemos grande parte das atividades integrantes do projeto.

1.2. Articulação do projeto com as orientações curriculares

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) aponta para um perfil de base humanista em que se promove o desenvolvimento de literacias múltiplas como alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida através da mobilização de valores e competências que permitem aos alunos tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável, o que torna necessário a alteração de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos (ME/DGE, 2017). Nesse sentido o documento propõe um conjunto de ações relacionadas com a prática docente e que são determinantes para o desenvolvimento do PA: (i) abordagem dos conteúdos relacionando-os com situações e problemas do quotidiano dos alunos ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se inserem, utilizando materiais e recursos diversificados; (ii) organização do ensino prevendo a experimentação de técnicas,

instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes; (iii) estruturar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares; (iv) promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores; (v) criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente.

As Aprendizagens Essenciais (AE) (ME/DGE, 2017) constituem-se como as aprendizagens indispensáveis à construção significativa do conhecimento, bem como ao desenvolvimento de processos cognitivos e atitudes particularmente associados à ciência que, orientadas para a concretização do PA: (i) remetem para o reconhecimento da importância dos saberes científicos na promoção da sustentabilidade do planeta Terra; (ii) procuram que os alunos tomem consciência do impacto da intervenção humana na Terra e da necessidade de adoção de comportamentos de cidadania ativa e justa, coerentes com um desenvolvimento sustentável; (iii) enfatizam a relevância da ciência nas questões do dia a dia e a sua aplicação na tecnologia, na sociedade e no ambiente; (iv) evidenciam o ensino das Ciências contextualizado em situações reais e atuais de onde podem emergir questões-problema orientadoras das aprendizagens e (v) privilegiam o desenvolvimento de trabalho de projeto e de trabalho colaborativo, permitindo o desenvolvimento de aprendizagens interdisciplinares.

O Projeto Metas de Aprendizagem (PMA), inserido na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional delineada pelo Ministério da Educação (2010), destaca a necessidade de se fomentar a promoção de metodologias ativas, investigativas e experimentais, assumindo um papel fundamental na promoção da literacia científica e potenciando o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício de uma cidadania interveniente e informada e à inserção numa vida profissional qualificada, na medida em que os alunos ao participarem em atividades interpessoais e de grupo desenvolvam o sentido da responsabilidade, do respeito mútuo, da comunicação e da discussão de diferentes pontos de vista.

Por outro lado, na Portaria n.º 113/2018, de 30 de abril, capítulo III reforçando o Regulamento (UE) 2016/791 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 11 de maio de 2016 prevê, no n.º 10 do artigo 23, “medidas educativas de apoio, que podem incluir, nomeadamente, medidas e atividades destinadas a reaproximar as crianças da agricultura, como visitas a explorações agrícolas, e a distribuição de uma maior variedade de produtos agrícolas” (p. 135/6). Pretendeu-se com as referidas medidas “reaproximar as crianças da agricultura e de todas as questões conexas que envolvem esta atividade, mas também que as mesmas possam chegar às pessoas que lidam todos os dias com as crianças, como os pais, educadores, professores e técnicos de educação” (p. 135/6).

Num exercício de cruzamento entre os objetivos da referida Portaria e o trabalho efetuado no âmbito do regime escolar, a Direção Geral de Educação (DGE) e a Direção Geral de Saúde (DGS) sugerem, entre outras, as seguintes ações, a desenvolver no contexto das medidas escolares: (i) dinamização e/ou manutenção de pomares e hortas pedagógicas (desde a sementeira até à colheita, passando pela rega e outros processos de manutenção), (ii) dinamização de momentos de pesquisa orientada sobre a sazonalidade dos horto frutícolas, (iii) dinamização de visitas a mercados municipais de venda dos referidos géneros alimentícios, (iv) análise crítica da “Roda da Alimentação Mediterrânica”, explorando por exemplo, o setor externo (alimentos típicos da alimentação dos

portugueses) e sobretudo os das frações relativas ao Regime Escolar (Horto frutícolas e lacticínios), (v) a promoção do Conceito de Dieta Mediterrânica, (vi) as estratégias de combate ao desperdício alimentar, (vii) a promoção da economia circular e a promoção dos circuitos curtos, promovendo a ligação aos produtores locais e aos locais onde se compra diretamente, (viii) a realização de atividades de preparação e provas de alimentos ao nível de escola (espetadas e sumos naturais), (ix) a participação em peças de teatro alusivas ao tema das frutas e hortícolas.

A Estratégia Nacional de Educação Ambiental (ENEA) para o período 2017-2020 que prevê 16 medidas enquadradas por três objetivos estratégicos (Educação Ambiental + Transversal, Educação Ambiental + Aberta, Educação Ambiental + Participada), pretende estabelecer um compromisso colaborativo, estratégico e de coesão na construção da literacia ambiental em Portugal no sentido de ser uma garantia para projetar uma sociedade mais consciente, inovadora, inclusiva e empreendedora que estimule o debate público sobre os valores associados ao desenvolvimento sustentável (Agência Portuguesa do Ambiente, 2017). Como refere Gadotti (2000), o desenvolvimento sustentável tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação.

Em conformidade com a ENEA, o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade constitui-se como o documento orientador para implementação desta temática no âmbito da Cidadania e Desenvolvimento que integra o currículo nos diferentes ciclos e níveis de educação e ensino, na medida em que considera a educação ambiental como parte integrante da educação para a cidadania assumindo, pela sua característica eminentemente transversal, uma posição privilegiada na promoção de atitudes e valores, bem como no desenvolvimento de competências imprescindíveis para responder aos desafios da sociedade do século XXI (Pedroso, 2018), em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e com as Aprendizagens Essenciais.

Verificou-se, assim, que os documentos oficiais evidenciam um potencial papel estratégico para a abordagem da Horta Pedagógica no currículo escolar tanto na construção do conhecimento contextualizado quanto como tema articulador e elemento aglutinador entre as distintas áreas do conhecimento.

2. Opções metodológicas

Este estudo, desenvolvido em contexto educativo, apresenta características muito próximas da investigação educacional que, como refere Bento (2012), consiste em observar, analisar, procurar, questionar a realidade escolar, o que “desenvolve novos conhecimentos acerca do ensino, da aprendizagem e da administração educacional” (p. 1). O contexto educativo, neste caso particular a horta pedagógica, é rico em situações que podem e devem ser investigados para que o processo de ensino-aprendizagem evolua e os objetivos a que este se propõe sejam atingidos com o maior sucesso possível. Como defende Borràs (2001) no “dia-a-dia das tarefas escolares, a prática educativa, constitui um espaço inesgotável para desenvolver investigações” (p. 99).

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, sendo essencialmente, descritivo e interpretativo, em que se descreve um conjunto de atividades e se fazem uma análise e reflexão com o objetivo de serem interpretadas. Para a recolha de dados procedeu-se à observação participante ao longo das atividades desenvolvidas e ao inquérito por questionário para avaliar as perceções dos alunos sobre a sua participação no projeto.

A observação participante permite ao investigador participar nas atividades ativamente e simultaneamente recolher dados, corresponde a um procedimento que pretende captar o significado de uma ação, realizada num determinado contexto (Pereira & Miranda, 2003). De acordo com Estrela (2003), o professor, para intervir de um modo fundamentado, terá de observar e problematizar as suas ações.

O inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados em que se colocam questões que sejam pertinentes para os investigadores. Não há interação direta, nem presencial entre o investigador e os inquiridos. (Carmo & Ferreira, 2008). O instrumento foi aplicado no final do ano letivo e era constituído por uma questão com várias afirmações em que os alunos tinham de responder de acordo com uma escala de tipo Likert, em que 1- “1-Discordo totalmente” e 5- “Concordo totalmente” e por duas questões abertas.

No projeto participaram várias turmas, das quais particularizamos as atividades desenvolvidas com a turma do 8.º D na disciplina de Ciências Naturais. O grupo era constituído por 15 alunos, 11 rapazes e 4 raparigas, uma abrangida por medidas educativas diferenciadas ao abrigo do D.L. 54/2018 de 6 de julho (Apoio Pedagógico Personalizado e Adequações no Processo de Avaliação), sendo uma turma considerada “reduzida”. 7 alunos residiam na cidade e 8 em aldeias próximas, beneficiam dos Serviços de Apoio Socioeducativo 8 alunos (6 com escalão A e 2 com escalão B). A média etária é de 13 anos e oriundos, maioritariamente, de famílias com níveis socioeconómicos e culturais considerados médios e baixos. Apenas 3 alunos assinalam a disciplina de Ciências Naturais como uma das suas preferidas e a maioria (10 alunos) refere que não tem por hábito o estudo em casa. De uma forma geral, era um grupo assíduo e pontual, mas pouco motivado para a aprendizagem em todas as áreas curriculares. No que concerne à disciplina de Ciências Naturais tratava-se de uma turma heterogénea quanto às suas capacidades de aprendizagem que se revelava tanto nos resultados obtidos como no tempo e empenho para realização das atividades.

3. Descrição e análise de algumas atividades

Ao longo do ano letivo, no projeto, decorreram várias atividades que se agrupam nos seguintes itens: (i) atividades de preparação; (ii) atividades didático-pedagógicas; (iii) atividades de disseminação do projeto; e (iv) atividades de avaliação do projeto. Seguidamente, faz-se uma breve descrição de algumas das atividades desenvolvidas.

No início do projeto houve necessidade de preparar o espaço para a criação da horta pedagógica, cujas atividades se centraram na limpeza do espaço, organização e identificação dos canteiros (camas levantadas), manutenção da estufa e na construção de um compostor. Foram, igualmente, desenvolvidas ações de manutenção, das quais se destaca a realizada no dia 14 de abril que teve a colaboração de duas professoras na eliminação de ervas indesejadas que cresceram no local, regar plantas, limpar ou organizar os materiais da estufa. Esta atividade não incluiu a participação dos alunos envolvidos no projeto, por se tratar da manutenção do espaço para o desenvolvimento da próxima atividade, a plantação na horta, que contou com a participação de uma empresa parceira e também da turma do 11.º ano do curso profissional de técnico auxiliar de saúde. Durante estas atividades os alunos mostraram algumas resistências no desempenho das várias tarefas, o que nos leva a inferir que temos de trabalhar mais estas questões e sensibilizar os alunos para a criação e manutenção destes espaços.

A horta pedagógica funcionou como espaço de ensino-aprendizagem e as atividades didático-pedagógicas foram dinamizadas por vários docentes e envolveram várias turmas.

Destaca-se a “Comemoração do Dia da Floresta Autóctone”, no dia 23 de novembro, com alunos do 8.º D, atividade que teve como objetivo a divulgação da importância da conservação das florestas naturais e o seu contributo enquanto fatores de suporte da diversidade biológica e da sustentabilidade. Algumas atividades foram dinamizadas em colaboração com o Instituto Politécnico e Câmara Municipal. Neste contexto, os alunos assistiram a uma palestra sobre o tema do efeito da floresta autóctone nos ecossistemas e terminaram a sua participação com a plantação de espécies arbóreas autóctones na horta pedagógica: bolotas de *Quercus coccifera* (Carrasco) e um exemplar de *Sorbus aucuparia* (Tramazeira).

Ainda a título exemplificativo, refere-se que a mesma turma utilizou o espaço da horta para trabalhar o conteúdo programático “influência dos fatores abióticos na germinação das sementes”. Uma turma de 11.º ano foi para a horta quando trabalharam o conteúdo “Multiplicação vegetativa: bolbos, bolbilhos, estolhos e estacas”. De destacar, também, que houve a preocupação de envolver os docentes de várias disciplinas, o que se verificou com a atividade “Um espantinho para nossa horta: tradição, recriação e reutilização de materiais”, promovendo a articulação horizontal entre as disciplinas de Ciências Naturais e de Educação Visual.

No decorrer destas atividades foi notório o reconhecimento dos docentes das potencialidades do espaço, possibilitando aulas práticas fora da comum sala de aulas, favorecendo a motivação dos alunos para a aprendizagem e contribuindo para a articulação dos conteúdos programáticos com o seu dia a dia, o que com certeza contribuirá para aprendizagens mais significativas. No entanto, em determinados momentos, principalmente no início das atividades, observamos que os alunos tinham alguma dificuldade de concentração e envolvimento nas tarefas solicitadas e não associavam a horta a um espaço de ensino-aprendizagem. Consideramos que tal situação se deva ao facto de os alunos não saírem com frequência da sala de aulas e não estarem familiarizados com estas metodologias de trabalho.

Outro aspeto que se considera relevante no projeto foi a sua divulgação e disseminação. Foi elaborado um logotipo que identificou o projeto que posteriormente, foi utilizado em vários momentos de divulgação. A atividade foi realizada na biblioteca da escola, pela disponibilidade dos computadores, e a turma foi dividida em grupos de 2 ou 3 alunos, que utilizaram *software* (Canva e Paint), para a elaboração do logotipo. Com muita facilidade os alunos realizaram o trabalho, utilizando um painel de cores onde se destacam tons de verde, azul e amarelo relacionado com as cores da natureza e introduziram desenhos de árvores, folhas, frutos, entre outros.

Depois da aprovação do logotipo contruído, este foi utilizado na criação de um perfil da rede social *facebook* onde foram divulgadas as várias atividades desenvolvidas e outros assuntos de interesse. No final do ano letivo foi publicado um artigo no jornal da escola.

Estas atividades são de elevada importância, pois, além de darem a conhecer o trabalho desenvolvido contribuem para a criação de momentos de discussão e reflexão entre os diversos agentes da comunidade educativa. Muitas vezes são o ponto de partida para a participação de mais docentes e mais alunos no projeto.

Para efetuar a avaliação do projeto, procedeu-se, por um lado, às observações recolhidas no decorrer das atividades e à aplicação de um inquérito por questionário para conhecer

a percepção dos alunos sobre a sua participação no projeto. Da análise das respostas ficou evidente que a maioria dos alunos:

- a) afirmou não saber posicionar-se relativamente à possibilidade do projeto lhe oferecer a oportunidade de pensar sobre as suas atitudes para a conservação e preservação do ambiente.
- b) concordou que o projeto possibilitou a realização de atividades relacionadas com a educação ambiental.
- c) concordou que o projeto contribuiu para o desenvolvimento de atitudes e de comportamentos pró-ambientais.
- d) declarou que o projeto deve continuar de forma a que outras pessoas possam participar.

Apesar das respostas apresentadas pelos alunos verificou-se, à semelhança das situações observadas, que, por vezes, tinham muita dificuldade em participar nas atividades propostas. Como já referimos, por um lado, porque não valorizavam as potencialidades que lhes eram oferecidas e, por outro, porque tinham dificuldades em considerar a horta pedagógica como um espaço de ensino-aprendizagem, pelo que tentavam brincar em torno dos assuntos abordados.

4. Considerações finais

O projeto permite reforçar a ideia de que o trabalho em educação ambiental não traz resultados imediatos. Estes surgirão, com certeza, a longo prazo e requerem, portanto, a realização de atividades em diversos contextos e de forma continuada. Neste sentido, somos da opinião de que o projeto “há horta na escola: semeando a sustentabilidade do futuro” terá impacto no futuro e na forma como os participantes vão olhar e enfrentar as questões ambientais. Considera-se que o mesmo deve ter continuidade para que mais alunos possam participar e ter a possibilidade de contacto direto com a natureza, possibilitando-lhe oportunidades de vivenciar experiências, manipular materiais e objetos, fomentar o diálogo e adquirir competências em todos os domínios. É essencial que os jovens adquiram valores ecológicos e o respeito pelo ambiente.

Conclui-se que a horta pedagógica no ambiente escolar é uma ferramenta que pode auxiliar no desenvolvimento de muitas atividades pedagógicas e um espaço que encoraja as interações positivas, possibilita múltiplas aprendizagens e promove a articulação disciplinar, entre outros aspetos. Assim, este projeto pretende promover a participação de toda a comunidade educativa em atividades a desenvolver no espaço físico interior e exterior da escola, numa estratégia conjunta de ação a implementar na Horta Pedagógica no sentido de desencadear habilidades e competências voltadas para a conservação e para o compromisso com o meio ambiente, de forma a enquadrar o significado da expressão “semeando a sustentabilidade do futuro”.

5. Referências

- Agência Portuguesa do Ambiente (Coord). (2017). Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2020. Lisboa. Ministério do Ambiente.
- Bento, A. V. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: dicotomia ou complementaridade? Madeira, Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Educação. Acedido em 8-11-2019. Disponível em <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>

- Boas, R. S. V. (2014). A horta: entre o plantar e o semear – Um contributo para a educação Ambiental em idade pré-escolar. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/37894>
- Borràs, L. (Coord.) (2001). Os docentes do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico. Recursos e técnicas para a formação no século XXI – O educando: O centro educativo. A formação. (Vol. 2). Setúbal: Marina Editores.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). Metodologia da Investigação – Guia para a Auto-Aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cribb, S. L. S. P. (2010). Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente, 3 (1), 42-60. Acedido em 05-05-2019. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21103>
- Direcção Geral de Investigação e de Desenvolvimento Curricular (2010). Projecto metas de aprendizagem. Lisboa: Ministério da Educação.
- Estrela, A. (2003). Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores. Porto: Porto Editora.
- Gadotti, M. (2000). Pedagogia da Terra. São Paulo: Editora Peirópolis.
- Jacobi, P. (2005). Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, 118, 189-205. Acedido em 15-04-2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>
- Martin-Baró, I. (1992). Acción y ideología – Psicología Social desde Centroamérica. San Salvador: UCA Editores.
- Medeiros, A. B., Mendonça, M. J. S. L., Sousa, G. L., & Oliveira, I. P. (2011). A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. Revista Faculdade Montes Belos, 4(1), 1-17.
- Ministério da Educação/Direção Geral da Educação [ME/DGE] (2017). Aprendizagens essenciais. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Educação (DGE).
- Ministério da Educação/Direção Geral da Educação [ME/DGE] (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Educação (DGE).
- Morgado, F. S., & Santos, M. A. (2008). A Horta Escolar na Educação Ambiental e Alimentar: Experiência do Projeto Horta Viva nas Escolas Municipais de Florianópolis. Revista Eletrônica de Extensão, (6), 1-10.
- Oliveira, B. (2004). Alternativas emancipatórias em currículo. São Paulo: Cortex Editora.
- Pedroso, J.V. (Coord.). (2018). Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário. Lisboa. Ministério da Educação.
- Pereira, A. & Miranda, B. (2003). Problemas e projetos educacionais. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, E. C. R. (2010). Agricultura urbana como instrumento para a educação ambiental e para a educação em saúde: decodificando o protagonismo da escola. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Saúde. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- United Nations (2015). Transforming our World: The 2030 agenda for sustainable development. Resolution A/Res/70/1. New York: United Nations. Disponível em <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>

Práticas e experiências tecnológicas na educação musical

Technological practices and experiences in music education

Pedro Pereira¹, Mário Cardoso²
zoofan@hotmail.com, cardoso@ipb.pt

¹*Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

²*Centro de Investigação em Educação Básica; Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

Resumo

Este artigo visa apresentar um conjunto de práticas e experiências de criação musical com recurso à experimentação e aplicação dos softwares POLISphone e o Song Maker, durante o período de intervenção/responsabilização na disciplina de Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo de 2018/2019. Assim, foram definidos os seguintes objetivos: (1) promover a utilização das tecnologias digitais no processo de experimentação/criação musical no contexto da Educação Musical no 2.º ciclo do Ensino Básico; (2) desenvolver atividades multimédia de experimentação/criação musical dentro da sala de aula, motorizando o seu impacto na aquisição e consolidação de conceitos musicais; (3) identificar as potencialidades e limitações da utilização das tecnologias digitais no âmbito da criação/composição na Educação Musical no 2.º ciclo do Ensino Básico. Considerando os objetivos definidos, foi perfilhado um percurso metodológico de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa. No que diz respeito à recolha e análise de dados, foram utilizadas as seguintes técnicas/instrumentos: (1) a observação participante; (2) o registo de notas de campo de índole descritiva e reflexiva; (3) a fotografia e gravação de som; e (4) resultados de algumas atividades realizadas pelos alunos. Da análise e cruzamento dos dados resultaram os seguintes indicadores: (1) os alunos tem pouco ou quase nenhum contato com softwares de criação musical; (2) quando os conteúdos teóricos são aliados a métodos práticos, sendo eles tecnológicos ou não, a capacidade de concentração dos alunos eleva-se e têm uma maior autonomia; (3) os softwares utilizados apresentam algumas lacunas, sendo algumas atividades/práticas mais limitadas e outras impossíveis de realizar; (4) apesar da limitação existente nos softwares utilizados, a sua aplicação no processo de ensino promoveu a aquisição e/ou consolidação de conceitos musicais; (5) permitiu o estabelecimento de reforço das relações interpessoais no contexto de sala de aula.

Palavras-Chave: Educação musical, tecnologias digitais, composição musical.

Abstract

This paper aims to present a set of practices and experiences of music creation throughout the experimentation and application of POLISphone and Song Maker software, during the intervention/accountability period in the subject of Music Education in the 2nd Cycle of Basic Education in the school year 2018/2019. Thus, the following objectives were defined: (1) promote the use of digital technologies in the process of experimentation / musical creation in the context of Music Education in the 2nd cycle of Basic Education; (2) develop multimedia musical experimentation/creation activities within the classroom, motorizing their impact on the acquisition and consolidation of musical concepts; (3) identify the

potentialities and limitations of the use of digital technologies in the context of creation / composition in Music Education in the 2nd cycle of Basic Education. Considering the defined objectives, we used a qualitative, descriptive and interpretative methodological approach. For data collection and analysis, the following techniques/instruments were used: (1) participant observation; (2) the recording of descriptive and reflective field notes; (3) photography and sound recording; and (4) results of some activities performed by the students. From the analysis and crossing of the data resulted the following indicators: (1) the students have little or no contact with music creation software's; (2) when the theoretical contents are combined with practical methods, whether technological or not, students' ability to concentrate increases and they have greater autonomy; (3) the software's used has some gaps, some activities/practices being more limited and others impossible to perform; (4) despite the limitation existing in the software used, its application in the teaching process promoted the acquisition and/or consolidation of musical concepts; (5) allowed the establishment of reinforcement of interpersonal relationships in the classroom context.

Keywords: Music education, digital technological, music composition.

1. Introdução

Cada vez mais a utilização das tecnologias no contexto educativo se assume como uma ferramenta necessária ao processo de ensino e aprendizagem. A sua utilização na composição musical tem merecido a atenção de muitos investigadores nos últimos anos (Bauer, 2014; Bauer, Reese & McAllister, 2003; Brown, 2015; Cardoso, Morgado & Silva, 2019). O desenvolvimento e aperfeiçoamento das diferentes tecnologias digitais e seus componentes, têm contribuído para a abertura de janelas de oportunidade no universo artístico e da investigação. Este facto coloca ao contexto educativo e, em particular ao professor de música, o ensejo de orientar os formandos nas diferentes avenidas da criatividade musical. Este entendimento permite ao mesmo tempo uma liberdade de expressão e fluência artística ao formando e coloca o professor como um mentor e facilitador de todo o processo de ensino e aprendizagem (Barrett, 2006; Burnard, 2006; Green, 2008; Nevels, 2012; Randles, 2009). O trabalho de investigação realizado por Ruthmann (2007) é um exemplo claro deste contexto.

Este artigo visa descrever e explorar um conjunto de práticas e experiências de criação/composição musical com recurso à exploração e aplicação dos *softwares* *POLISphone* e *Song Maker*, valorizando e monitorizando o seu impacto no processo de ensino e aprendizagem no 2.º ciclo do ensino básico. Assim, foram definidos os seguintes objetivos: (1) promover a utilização das tecnologias digitais no processo de experimentação e criação/composição musical no contexto da Educação Musical no 2.º ciclo do ensino básico; (2) desenvolver atividades multimédia de experimentação e criação/composição musical dentro da sala de aula, motorizando o seu impacto na aquisição e consolidação de conceitos musicais; (3) identificar as potencialidades e limitações da utilização das tecnologias digitais no âmbito da criação/composição no contexto de Educação Musical no 2.º ciclo do ensino básico.

2. Método

Participantes

Participaram neste trabalho duas turmas do 2.º ciclo do ensino básico da disciplina de Educação Musical. A turma do 5.º ano era constituída por 21 alunos, dos quais 5 alunos

eram do sexo masculino e 16 alunos eram do sexo feminino. A turma do 6.º ano era constituída por 20 alunos, dos quais 9 alunos eram do sexo masculino e 11 alunos eram do sexo feminino. As duas turmas apresentavam alguns conhecimentos musicais prévios e participação em algumas atividades artístico-performativas. De destacar a total ausência da utilização de tecnologias digitais no processo de criação/composição e performance musical.

Instrumentos

Atendendo às características e objetivos deste trabalho, foram utilizados os seguintes instrumentos/técnicas de recolha de dados (Bryman, 2006; Freixo, 2011; Tuckman, (2005; Trochim, 2000): (1) a observação participante; (2) notas de campo (descritivas e reflexivas); (3) fotografia e gravação de som; e (4) produções/composições musicais realizadas pelos participantes. Todos os dados recolhidos foram organizados, tratados e interpretados através do *software* de análise qualitativa e métodos mistos MAXQDA.

Procedimentos

A intervenção no contexto do 2.º ciclo do ensino básico foi realizada através de dois projetos: (1) Paisagens Sonoras; e (2) *Song Maker*. O primeiro projeto foi desenvolvido a partir da exploração do *software* *POLISphone*. Este projeto teve como base os princípios *polisfónicos* definidos pelo compositor e criador do *software* (Lopes & Rodrigues, 2016): (1) escuta; (2) recolha sonora; (3) desenho do mapa sonoro; e (4) composição musical. O enquadramento teórico foi feito na primeira aula de desenvolvimento do projeto, onde foram explicadas as etapas e duração do projeto. A recolha dos sons foi realizada em quatro locais dentro do espaço da escola. Em todos os locais de recolha de sons foi estipulado uma média de cinco ou seis sons, quanto ao tempo, um máximo de 15 minutos. Os sons recolhidos foram gravados com recurso a material de captação e gravação. Após a recolha dos sons os participantes contruíram um mapa sonoro do trajeto e dos locais visitados e trataram, analisaram e selecionaram os sons que seriam incluídos e utilizados na composição e performance musical final.

No segundo projeto, os participantes desenvolveram várias composições musicais através do manuseamento de figuras geométricas e cores. Para este processo de composição foi utilizado o *software* *Song Maker*. Para além da utilização e manuseamento do *software*, esta segunda fase da intervenção favoreceu os participantes na aquisição e consolidação dos seus conhecimentos e competências ligadas à composição/criação musical.

No que concerne às questões éticas da investigação, foi garantido durante todo o processo de intervenção (planificação, recolha, análise e interpretação dos materiais) todos os procedimentos de anonimato e confidencialidade dos participantes.

3. Análise e discussão dos resultados

O desenvolvimento de atividades de experimentação e criação musical dentro da sala de aula, permitiram retirar alguns indicadores do seu papel no processo de aquisição e/ou consolidação de conceitos musicais, sistematização do processo composicional e desenvolvimento de competências digitais.

Apesar de em maior parte das vezes assumir figura complementar, as atividades realizadas abriram a oportunidade de explorar alguns conceitos e temáticas (p.e. captação, gravação e tratamento de áudio) ainda pouco abordadas no contexto do ensino de música no 2.º ciclo do ensino básico. No que concerne à aquisição e consolidação de conceitos musicais, os participantes revelaram alguns melhoramentos neste campo. Contudo, a

curvatura de crescimento não foi tão acentuada com estaríamos à espera. Muitos deles continuaram a demonstrar dificuldades na sua aplicação ou a não referência/utilização nos discursos explicativos (orais e/ou escritos) da construção das composições musicais. É de destacar que a aplicação deste tipo de ferramenta permitiu que os formandos aumentassem os seus conhecimentos base relativos às formas, timbres, texturas e instrumentação, bem como a exploração de alternativas de escrita/simbologia musical. Neste processo, foi fundamental o papel do professor enquanto elemento facilitador do processo de composição, bem como as dinâmicas de discussão e diversidade de experiências existentes nos diferentes grupos. Além disso, as estratégias de organização dos participantes em pequenos grupos permitiram o reforço das relações interpessoais no contexto de sala de aula.

Em relação à sistematização do processo composicional, podemos afirmar que estas ferramentas se assumiram como um veículo auxiliar deste processo. O olhar longitudinal sobre a composição realizada pelos formandos demonstra alguns traços dessa sistematização, nomeadamente nos seus propósitos, gramática, regularidade e regras técnicas e estilísticas introduzidas pelos participantes ao longo do processo de intervenção. Apesar da existência de um certo grau de descoberta fortuita na génese destas composições, é visível uma transformação natural para um processo composicional mais estruturado e sistematizado.

A utilização das tecnologias digitais no âmbito da criação e composição na Educação Musical no 2.º ciclo do Ensino Básico mostram-se, no nosso caso particular, uma ferramenta de enorme potencialidade em todo o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, e apesar da simplicidade dos *softwares* utilizados foram visíveis algumas dificuldades no seu manuseamento. Este facto resultou de dois fatores:

2. a pouca fluência tecnológica demonstrada pelos participantes. Apesar da proximidade ao mundo tecnológico foi perceptível as dificuldades de utilização destas ferramentas. Ou seja, era esperado que os formandos demonstrassem um nível de competência digital mais desenvolvido. Muitos deles revelaram dificuldades em realizar tarefas simples que não estavam diretamente relacionadas com o manuseamento específico dos softwares.
3. limitações estruturais e técnicas dos *softwares*, nomeadamente: (i) ao nível da preparação e existência de material informático na sala de aula; e (ii) as particularidades de construção que representam um fator limitador na aplicação destas ferramentas em contexto. Por exemplo, o *software Song Maker* está reduzido a um único campo harmónico. Este facto é uma lacuna relevante no contexto diversificado da música atual. No entanto, é de salientar o poder composicional que unido com outras áreas artísticas (p.e. a expressão plástica), proporciona aos formandos elementos preponderantes e incitadores no ato da criação musical. A componente visual com cores e formas geométricas presentes no *software* podem contribuir para essa união.

Em jeito final, e apesar da convivência diária ou a crescente adoção de um estilo de vida digital intrínseco à sociedade contemporânea é visível a falta de proficiência e fluência tecnológica. Este facto deve ser alvo de reflexão e intervenção de forma a que exista uma clara aquisição e melhoramento das competências digitais junto dos formandos. No caso específico das ferramentas utilizadas, julgamos que o alargamento do tempo de exploração pode conduzir a um maior rendimento que se reflete nas composições musicais.

4. Considerações Finais

Dos resultados deste trabalho podemos inferir algumas considerações relevantes para uma contínua reflexão e melhoramento da qualidade da ação no contexto da educação musical. Assim, gostaríamos de destacar:

- a *reciprocidade*: a relação entre as tecnologias digitais e a criação musical não se estabelece de forma unidirecional. Ou seja, não existe um determinismo ou subordinação da primeira sobre a segunda. Se as tecnologias contribuem para a abertura de novos espaços e caminhos à música, então o inverso também é necessário à inovação tecnológica. Neste contexto será importante perceber as particularidades desta relação: as suas dependências, condicionamentos e fragilidades.
- as *escolhas*: quando existe a introdução no contexto da criação musical das tecnologias digitais não podemos pretender que as escolhas de um “compositor” estejam, unicamente, dependentes de características e/ou aspetos tecnológicos. Existe no processo composicional outros propósitos e fontes primárias que contribuem diretamente para a estruturação do texto musical e, consequentemente, para a justificação das várias opções (p.e. gramáticas, estilísticas e técnicas) associadas ao ato de compor. Na intervenção realizada no contexto educativo referida anteriormente, este fato foi visível nos diferentes discursos (orais e escritos) dos participantes.
- a *aplicação*: a exploração e aplicação de ferramentas tecnológicas no processo de criação e composição no contexto educativo permitiram não só a aquisição e/ou consolidação de conceitos musicais, como contribuíram para o desenvolvimento de competências digitais e sistematização do processo composicional dos formandos. Estes fatores colocam o formando na condição de autor ou coautor de conhecimentos e materiais musicais.

Em suma, é cada vez mais pertinente a utilização e aplicação das tecnologias no contexto da educação musical, enquanto ferramenta potenciadora do processo criativo e performativo. Contudo, a sua utilização deve ser equilibrada não descurando outras práticas e dimensões fundamentais ao desenvolvimento holístico dos formandos.

5. Referências bibliográficas

- Barret, M. (2006). Creative collaboration: An eminence study of teaching and learning in music composition. *Psychology of Music*, 34(2), 195-218.
- Bauer, W. I. (2014). *Music learning today: Digital pedagogy for creating, performing, and responding to music*. New York: Oxford University Press.
- Bauer, W. I., Reese, S., & McAllister, P. (2003). Transforming music teaching via technology: The role of professional development. *Journal of Research in Music Education*, 51(4), 289-301.
- Brown, A. (2015). *Music technology and education*. New York and London: Routledge.
- Bryman, J. (2006). *Mixing Methods: qualitative and quantitative research*. USA: Ashgate.
- Burnard, P. (2006). Understanding children’s meaning-making as composers. In I. Deliège & G. Wiggins (Eds.), *Musical Creativity: Multidisciplinary Research in Theory and Practice* (pp.128-149). New York: Psychology Press.
- Cardoso, M., Morgado, E., & Silva, L. (2019). Musical creation experiences in primary education. In A. García-Valcárcel, V. Gonçalves, M. Meirinhos, M. Patrício, L. Roderó & J. Sousa

- (Eds.), *ieTIC2019: Livro de Atas da Conferência* (pp. 228-237). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Lopes, F., & Rodrigues, P. (2016). Paisagem Sonora: Pensamentos Polisfónicos. In H. Rodrigues, P. Rodrigues & P. M. Rodrigues (Eds.), *Ecos do Opus Tutti – Arte para a Infância e Desenvolvimento Social e Humano* (pp. 145-171). Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nevels, D. (2012). Using music software in the compositional process: A case study of electronic music composition. *Journal of Music, Technology & Education*, 5(3), 257-271.
- Randles, C. (2009). Students expressed meaning of composition with regard to culture. *Music Education Research International*, 3, 42-53.
- Ruthmann, A. (2007). The composers' workshop: An approach to composing in the classroom. *Music Educators Journal*, 93(4), 38-43.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trochim, W. (2000). *The research methods and knowledge base*. Cincinnati: Atomic Dog Publishing.

Transição secundário-superior: diagnóstico dos conhecimentos matemáticos de alunos portugueses e africanos

Secondary-higher education transition: diagnosis of mathematical knowledge of Portuguese and African students

Paula Maria Barros¹, Flora Silva¹, José António Fernandes²
pbarros@ipb.pt, flora@ipb.pt, jfernandes@ie.uminho.pt

¹*Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

²*Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal*

Resumo

Os conceitos de matemática abordados no ensino superior, no âmbito dos cursos de engenharia, revestem-se de alguma complexidade pelo que requerem um bom domínio de conhecimento matemático. Assim, se se pretender que a passagem entre o ensino secundário e o superior se faça de forma harmoniosa, integrada e com um sentido de continuidade, não se deve descurar a importância dos conhecimentos prévios dos alunos. Por outro lado, face à realidade de algumas instituições portuguesas de ensino superior, em que há cada vez mais alunos provenientes de diferentes culturas e, por consequência, com variados percursos de aprendizagem à entrada no ensino superior, a avaliação diagnóstica permite aos professores conhecer o nível de conhecimento matemático dos seus alunos, para além de lhes poder dar uma visão das diferentes estratégias que eles usam na resolução das questões, permitindo-lhes, assim, adequar o processo de ensino-aprendizagem à realidade da sala de aula. Neste contexto, tendo em vista identificar as dificuldades e perceber os raciocínios dos alunos na resolução de questões consideradas propedêuticas à aprendizagem de álgebra linear e geometria analítica, aplicou-se um teste diagnóstico a alunos que frequentavam essa unidade curricular num curso de licenciatura de uma instituição do norte de Portugal. Responderam ao teste 49 alunos portugueses e 40 alunos provenientes de vários países africanos, o que permitiu também averiguar as diferenças entre estes dois grupos em termos de respostas e raciocínios na resolução das questões propostas. Da análise dos dados pode concluir-se que, independentemente da sua nacionalidade, os alunos apresentaram dificuldades consideráveis na resolução de algumas questões, nomeadamente quando estas envolviam o relacionamento entre as representações gráfica e analítica de sistemas de equações lineares, a tradução de um enunciado dado em linguagem corrente para a linguagem matemática, utilizando um sistema de equações lineares, e o cálculo do produto escalar de vetores. Em consequência, a ausência de conhecimentos prévios pode comprometer as possibilidades de sucesso na unidade curricular e levar os alunos a abandoná-la. Cabe, assim, aos professores ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades, desenvolvendo e implementando estratégias que promovam a reflexão e o debate sobre conceitos, representações e procedimentos com elas relacionados.

Palavras-Chave: avaliação diagnóstica, matemática, ensino superior, alunos africanos, alunos portugueses.

Abstract

The concepts of mathematics covered in higher education, within the scope of engineering courses, have some complexity and therefore require a good level of mathematical knowledge. Thus, if the transition between secondary school and higher education is made to be in a harmonious and integrated manner with a sense of continuity, the importance of students' prior knowledge should not be forgotten. On the other hand, given the reality of some Portuguese institutions of higher education, in which there are more and more students from different cultures and, consequently, with varied learning paths when entering higher education, diagnostic assessment allows teachers to know the level of mathematical knowledge of their students, in addition to being able to give them an overview of the different strategies that they use in solving the questions, allowing them to adapt the teaching-learning process to the reality of the classroom. In this context, in order to identify the difficulties and understand the students' reasoning in solving questions considered propaedeutic to the learning of linear algebra and analytical geometry, a diagnostic test was applied to students who attended this course unit in a licentiate degree at an institution from the north of Portugal. Responded to the test 49 Portuguese students and 40 students from various African countries, which also allowed to verify the differences between these two groups in terms of answers and reasoning in solving the proposed questions. From the data analysis, it can be concluded that, regardless of their nationality, the students presented considerable difficulties in solving some questions, namely when these involved the relationship between the graphical and analytical representations of systems of linear equations, the transformation of a given enunciated in current language for mathematical language, using a system of linear equations, and the calculation of the scalar product of vectors. As a consequence, the lack of prior knowledge can compromise the possibilities of success in the course unit and lead students to abandon it. Thus, it is up to the teachers to help students overcome their difficulties, developing and implementing strategies that promote reflection and debate on concepts, representations and procedures related to them.

Keywords: diagnostic assessment, mathematics, higher education, african students, portuguese students.

1. Introdução

Em Portugal, muitos dos professores do ensino superior interagem com uma população estudantil bastante heterogénea em termos culturais, sociais e étnicos, com percursos de aprendizagem variados e diferenciados.

A transição do ensino secundário para o ensino superior pode ser problemática na medida em que os estudantes nem sempre possuem os níveis de competência necessários para ultrapassar as exigências e desafios que lhes são requeridos, o que pode conduzir ao insucesso académico ou ao abandono dos estudos (Almeida, Araújo & Martins, 2016; Sitóe, 2014). A adaptação pode ser ainda mais complicada no caso dos estudantes internacionais, pois, como referem Pinto e Matias (2018),

sabendo que as dificuldades de integração no ES [ensino superior] são comuns nos estudantes em geral, independentemente do país ou instituição de ensino, essas mesmas dificuldades são particularmente impactantes para os estudantes estrangeiros, que não só têm de lidar com a integração numa cultura diferente, mas também numa língua que nem sempre dominam e num sistema educativo substancialmente diferente do dos seus países de origem ou de escolarização anterior (p. 367).

Assim, as preocupações com os conhecimentos prévios dos alunos assumem uma relevância fundamental, visto que este é um dos fatores que condiciona a aquisição e o

domínio de novos conteúdos. Por exemplo, no caso específico da matemática, “se um aluno apresenta falhas na compreensão de resultados matemáticos elementares, o processo de aprendizagem de novos assuntos fica, frequentemente, comprometido e esta transição torna-se um momento crítico de insucesso para muitos alunos” (Henriques, 2010, p. 7).

Neste contexto, para que a passagem do ensino secundário para o superior se faça de forma harmoniosa, integrada e com um sentido de continuidade, é importante que o professor averigue se os alunos possuem os conhecimentos prévios necessários para a aprendizagem das unidades curriculares de matemática que vão frequentar, tendo em vista a organização de um processo de ensino-aprendizagem o mais adequado possível aos alunos.

Tendo como intuito identificar as dificuldades e perceber os raciocínios de alunos na resolução de questões consideradas fundamentais para a aprendizagem significativa dos conteúdos de álgebra linear e geometria analítica (ALGA), aplicou-se um teste diagnóstico a alunos (africanos e portugueses) que frequentavam essa unidade curricular (UC) numa instituição do ensino superior do norte de Portugal.

2. Transição secundário-superior: dificuldades dos alunos na área de matemática

Em termos básicos, pode-se considerar que há dois conjuntos de fatores que afetam a adaptação dos estudantes ao ensino superior, nomeadamente os inerentes ao contexto e os intrínsecos ao próprio estudante (Sitóe, 2014). Integrado neste último, é preponderante o conhecimento que o aluno possui sobre os conteúdos propedêuticos às unidades curriculares que vai frequentar no curso. Neste âmbito, há investigações nacionais e internacionais que evidenciam dificuldades em conceitos ou procedimentos que se esperaria que os alunos tivessem assimilado durante o ensino básico e secundário e que acabam por afetar o seu desempenho em unidades curriculares da área de matemática. Por exemplo, Paz (2015), referindo-se ao contexto angolano, afirma que, no final dos estudos secundários, uma parte considerável dos candidatos a uma formação superior revela graves lacunas no domínio da matemática, comprometendo, à partida, toda a sua formação ulterior. Brito, Rodríguez, Valle e Fraga (2010), baseados na sua experiência de ensino em Cuba, consideram também que muitos dos estudantes que chegam ao ensino superior têm pouca motivação para o estudo da matemática, apresentam dificuldades na compreensão e assimilação de conteúdos, aprendem os conteúdos de forma mecanicista e não interpretam corretamente os resultados obtidos. Uzuriaga, Arias e Martinez (2008), com base num estudo com professores que orientavam as disciplinas de álgebra linear numa universidade da Colômbia, concluíram que 64,3% dos professores considera que os estudantes não possuíam os conhecimentos prévios necessários para frequentar a disciplina, facto que atribuíam, principalmente, aos problemas no momento de abstrair e generalizar e ao escasso manejo algébrico.

Pretendendo, de forma análoga, identificar algumas causas que determinam o insucesso em álgebra linear numa universidade da Colômbia, Uzuriaga, Arias e Manco (2010) aplicaram, a 234 alunos que frequentavam a UC, um questionário, para determinar a sua atitude e aptidão em relação à matemática, e um exame para avaliar os conhecimentos prévios em matemática básica e fundamental. No questionário, 56% dos estudantes manifestaram que foi difícil aprender matemática, devido à dificuldade em assimilar os temas lecionados nas aulas, às poucas bases matemáticas adquiridas no ensino secundário e aos seus métodos de estudo que consideram inapropriados. Quanto à avaliação de conceitos e conhecimentos prévios para frequentar a UC, os autores observaram que 84%

dos alunos não conseguiram superar a prova que envolvia conceitos relativos a conjuntos, retas e plano cartesiano, funções, domínio e imagem, propriedades básicas de números reais, grau de abstração para modelar uma situação e resolvê-la.

Embora o reconhecimento das propriedades das operações e o produto escalar de vetores sejam conhecimentos prévios igualmente relevantes para a aprendizagem dos conteúdos de álgebra linear, Barros (2018) constatou, num estudo com 23 alunos do ensino superior português, que estes tiveram dificuldades em reconhecer algumas das propriedades das operações de multiplicação e adição de números reais (a percentagem de respostas corretas variou entre 21,7% e 65,2%), revelando-se mais difíceis as propriedades “1 como elemento neutro da multiplicação” e “associativa da adição”, onde apenas cerca de um aluno em cada cinco as identificou corretamente. Relativamente ao produto escalar de dois vetores, não houve qualquer aluno que apresentasse uma resposta correta, havendo uma grande percentagem de não respostas (52,2%). A maior parte dos alunos que deu uma resposta incorreta efetuou devidamente o produto entre as componentes homólogas dos vetores dados, mas considerou o resultado como um vetor e não o escalar resultante da soma dos produtos obtidos.

Os alunos apresentam também muitas dificuldades quando as questões a resolver implicam a interligação entre diferentes representações dos conceitos, nomeadamente a algébrica e geométrica (eg. Barros, 2018; Bozzalla & Garcia, 2015; Cutz, 2005; Uzuriaga et al., 2010). Por exemplo, Uzuriaga et al. (2010) observaram que os alunos apresentam dificuldades na relação entre a representação gráfica e analítica de sistemas. Numa questão em que dada a equação $3x+y=7$, se pedia para juntar outra equação de tal maneira que: os gráficos das duas equações se intersetassem num único ponto; os gráficos das duas equações não se intersetassem; os gráficos das duas equações se intersetassem num número infinito de pontos, apenas 14% dos estudantes responderam acertadamente. Os alunos do estudo de Barros (2018) manifestaram dificuldades similares, já que, numa questão em que dadas três retas no plano, que se intersetavam duas a duas, se pedia para indicar o conjunto-solução, apenas 4,3% deram uma resposta correta. Noutra questão, em que se pretendia que representassem duas retas correspondendo, respetivamente, aos diferentes tipos de sistemas de equações lineares, as respostas corretas variaram entre 8,7% (caso do sistema possível e indeterminado) e 26,1% (caso do sistema possível e determinado), havendo uma grande taxa de não respostas.

Lucas, Bon, Pérez e Casas (2014), baseados num estudo realizado com 51 alunos do último ano do ensino secundário português e 21 alunos que frequentavam o 1.º ano do ensino universitário espanhol, também concluíram que os estudantes se deparam com grandes conflitos quando lhes é proposta a resolução da tarefa inversa de uma determinada tarefa, que é mais usual para eles. Por exemplo, numa questão em que dada a representação de uma reta se pedia aos alunos para escreverem a sua equação, estes tiveram melhor desempenho (88,24% de acertos dos portugueses, 20,69% dos espanhóis) que em outra tarefa em que se pedia um sistema de duas equações lineares com duas incógnitas dadas duas soluções do sistema (1,96% de acertos em Portugal; 0% em Espanha). Na opinião dos autores, quando neste último item se propõe uma tarefa inversa, que implica que o estudante considere a equação de uma reta como o conjunto de pontos que são solução de um sistema de equações lineares possível e indeterminado, os dados revelam claramente a ausência de articulação entre a geometria e a álgebra na atividade matemática escolar desenvolvida nestes dois países.

3. Metodologia

Participaram no estudo, isto é, responderam ao teste diagnóstico, os alunos que, aquando da sua aplicação, se encontravam a frequentar a UC de ALGA, lecionada no 1.º semestre do 1.º ano, num curso de Licenciatura em Engenharia Química/Mecânica/Eletrotécnica e de Computadores ou de Licenciatura em Tecnologia Biomédica de uma instituição da região norte de Portugal. Estiveram envolvidos 89 alunos, 49 portugueses e 40 provenientes de vários países africanos (S. Tomé e Príncipe, Angola, Guiné-Bissau e Cabo Verde).

Em ambos os casos, a média das idades dos alunos era aproximadamente 21 anos, sendo a moda das idades 20 anos no caso dos alunos portugueses e 19 anos no caso dos alunos africanos. Quanto às dificuldades em matemática ao longo do percurso escolar, há uma percentagem significativa de alunos que refere ter tido algumas dificuldades (71,4% dos alunos portugueses e 60% dos alunos africanos), sendo poucos os que manifestam ter tido muitas dificuldades (6,1% e 12,5% dos alunos portugueses e africanos, respetivamente).

O teste diagnóstico foi aplicado numa aula da UC de ALGA no início do semestre. Este resultou da adaptação de um teste já realizado numa investigação com alunos do ensino superior (Barros, 2018) e é constituído por 11 questões, algumas das quais com alíneas. Pretendia-se testar conhecimentos prévios dos alunos, considerados importantes para a compreensão dos temas da UC de ALGA. A primeira questão foca-se na resolução de equações do primeiro grau. As questões 2, 3, 4, 5, e 6 envolvem conceitos mais diretamente relacionado com os sistemas de equações lineares, como a sua resolução, a tradução de um enunciado da linguagem corrente para a linguagem matemática, o conceito de solução e a relação entre a representação gráfica e analítica. As questões 7, 8 e 9 centram-se, respetivamente, na identificação de propriedades das operações com números reais, na aplicação da lei do anulamento do produto e em operações com vetores (adição e produto escalar). As questões 10 e 11 testam a utilização de raciocínios lógicos.

As respostas dos alunos, obtidas no teste diagnóstico, classificaram-se como corretas, parcialmente corretas (quando se considerou adequado) e incorretas, construindo-se tabelas de frequências com base nessa categorização. Analisaram-se também os raciocínios tipo que conduziram às respostas dadas, e, no caso das respostas incorretas, identificaram-se os erros cometidos. Teve-se ainda em consideração se as respostas foram dadas por alunos africanos ou portugueses, no sentido de perceber as semelhanças/diferenças entre os dois grupos.

Neste artigo foca-se apenas uma parte dos resultados obtidos, com incidência nas primeiras nove questões do teste diagnóstico.

4. Resultados e discussão

Na questão 1 solicitava-se aos alunos que resolvessem seis equações do primeiro grau, que envolviam as várias operações aritméticas. A generalidade dos alunos não teve grande dificuldade para resolver as alíneas desta questão (ver Figura 1), já que a percentagem de respostas corretas foi superior a 60% em todas elas, para ambos os grupos de alunos.

A questão 1f, em que se pretendia resolver a equação $2x - 5x = 3$, foi a alínea que os alunos de ambos os grupos tiveram mais dificuldade em resolver. Os erros mais comuns em ambos os grupos foram não ter em conta o sinal do número de maior valor absoluto na adição algébrica, considerando $2x - 5x = 3x$ e a transposição incorreta de termos, isto é, assumir que $-3x = 3$ é equivalente a $x = 3/3$.

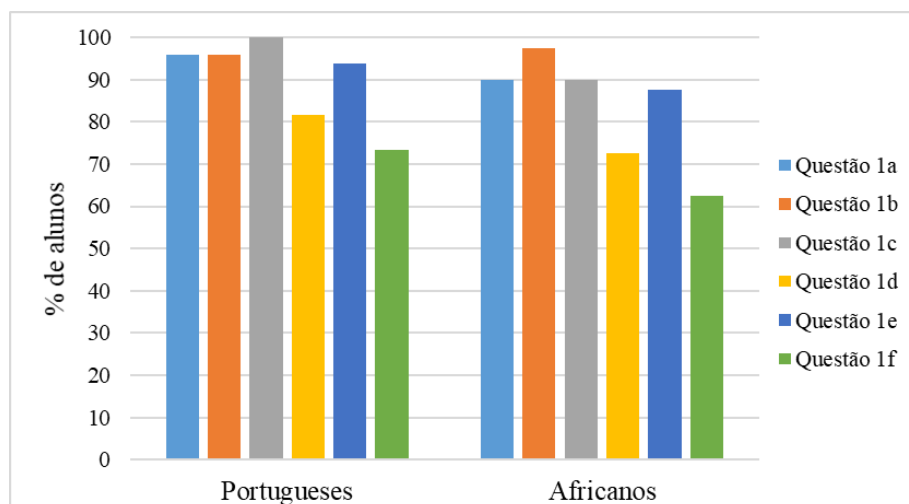


Figura 1: Percentagem de respostas corretas à questão 1 de acordo com a nacionalidade dos alunos

Na questão 2, pretendia-se que os alunos resolvessem sistemas de equações lineares e indicassem o respetivo conjunto-solução. Esta questão envolvia três alíneas, nas duas primeiras o sistema a resolver tinha duas equações a duas incógnitas e na terceira tinha três equações a três incógnitas. Quanto ao número de soluções, o sistema da alínea a) era possível e determinado, o da alínea b) era possível e indeterminado e o da alínea c) era impossível. Pela Figura 2, que retrata a percentagem de respostas corretas e parcialmente corretas em cada uma das alíneas, verifica-se que o sistema de equações que mais alunos tiveram facilidade em resolver, foi o que era possível e determinado (alínea a). O sistema impossível (alínea c) foi o caso em que a percentagem de não respostas foi maior, tanto no caso dos alunos portugueses (36,7%) como no caso dos alunos africanos (57,5%).

Eventualmente em ambos os sistemas de ensino os professores dão menor importância às situações que saem da norma. Os alunos parecem estar também mais habituados a recorrer a algoritmos e assim mais suscetíveis a cometer erros, quando por vezes bastava uma observação mais atenta das equações para tirarem uma conclusão.

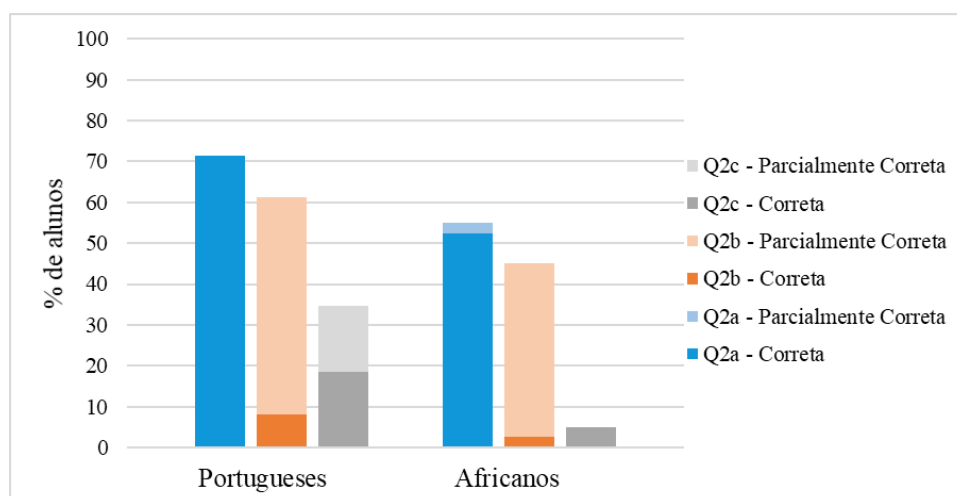


Figura 2: Percentagem de respostas corretas e parcialmente corretas à questão 2 de acordo com a nacionalidade dos alunos

A escrita do conjunto-solução é um aspeto que a maior parte dos alunos ou se esquece de referir ou apresenta de forma incorreta.

Na questão 3, pretendia-se que os alunos traduzissem um enunciado dado em linguagem corrente para a linguagem matemática utilizando um sistema de equações. Como se pode constatar pela Figura 3, houve bastantes dificuldades na resolução desta questão, sendo essa dificuldade acrescida para os alunos africanos. De notar que não chegou a 50% a percentagem de alunos portugueses que apresentaram uma resposta totalmente correta e, no caso dos alunos africanos, essa percentagem ficou aquém dos 15%. Mesmo a percentagem de respostas parcialmente corretas, isto é, aquelas em que os alunos definiram adequadamente uma das equações do sistema, é relativamente baixa (10,2% e 7,5% para alunos portugueses e africanos, respetivamente).

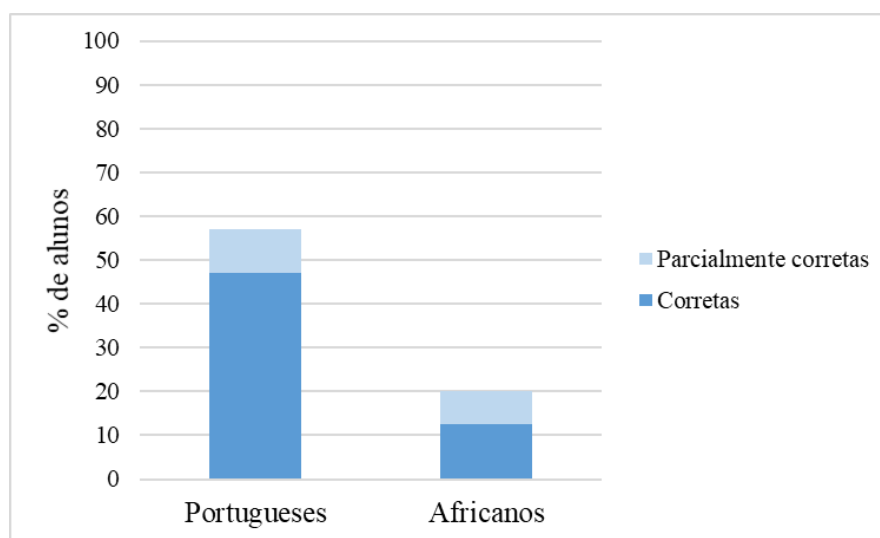


Figura 3: Percentagem de respostas corretas e parcialmente corretas à questão 3 de acordo com a nacionalidade dos alunos

A questão 4 visava que os alunos verificassem se uma dada sequência era solução do sistema dado. Embora não chegue a 50% a percentagem de alunos que apresentam uma resolução totalmente correta, se se incluir as respostas parcialmente corretas, isto é, aquelas em que os alunos resolvem ou substituem de forma adequada, mas não tiram qualquer conclusão, ou tiram uma conclusão que não é correta, essa percentagem sobe para a 52,5%, para os alunos africanos, e para 61,2%, no caso dos alunos portugueses (ver Figura 4).

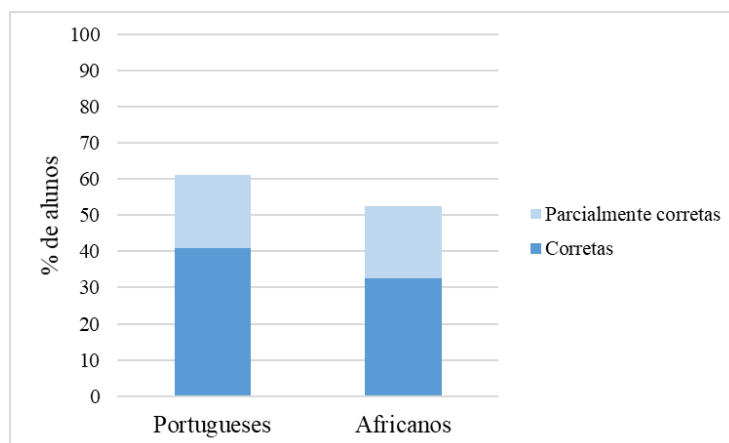


Figura 4: Percentagem de respostas corretas e parcialmente corretas à questão 4 de acordo com a nacionalidade dos alunos

Tanto as respostas corretas como as parcialmente corretas tiveram como base dois tipos de raciocínio: substituição das incógnitas pela solução proposta e verificação da obtenção ou não de proposições verdadeiras, e a resolução do sistema pelo método da substituição.

As respostas incorretas basearam-se em raciocínios similares, embora com algumas incorreções. Assim, os que resolveram o sistema cometeram erros na sua resolução (erros na substituição, lapsos de cálculo, erros na resolução de equações do 1.º grau) ou não a terminaram. Os alunos que recorreram à substituição das incógnitas, substituíram a primeira componente da sequência em todas as incógnitas da primeira equação, e assim sucessivamente, não tendo em consideração se estavam a substituir x, y ou z. Este último erro é apenas cometido por alunos africanos.

Se se considerar apenas os alunos que responderam à questão (38 alunos portugueses e 27 africanos), verifica-se que quase metade dos alunos portugueses (47,4%) sentiu necessidade de recorrer à resolução do sistema, enquanto menos de um terço dos alunos africanos (29,6%) o fizeram, o que denota que os alunos africanos poderão ter uma noção mais abrangente do conceito de solução.

Na questão 5 pretendia-se que os alunos representassem graficamente retas que correspondessem aos três tipos de sistemas de equações lineares (possível e determinado a), possível indeterminado b) e impossível c)). Verifica-se que, independentemente da nacionalidade dos alunos, esta questão gerou muitas dificuldades, pois não chegou a 50% a percentagem de respostas em qualquer uma das alíneas (ver Figura 5). Para além disso, uma parte considerável dos alunos nem sequer deu uma resposta, pois a percentagem de não respostas variou entre 49% (5a) e 55,1% (5c) no caso dos alunos portugueses e foi de 70%, em todas as alíneas, no caso dos alunos africanos. Mesmo assim, o desempenho dos alunos portugueses é um pouco melhor do que o dos alunos africanos, sendo a representação de um sistema possível determinado a que mais alunos efetuaram de forma correta (46,9% e 17,5%, dos alunos portugueses e africanos, respetivamente), sendo, porém, a diferença entre esta e as outras representações muito ténue no caso dos alunos africanos.

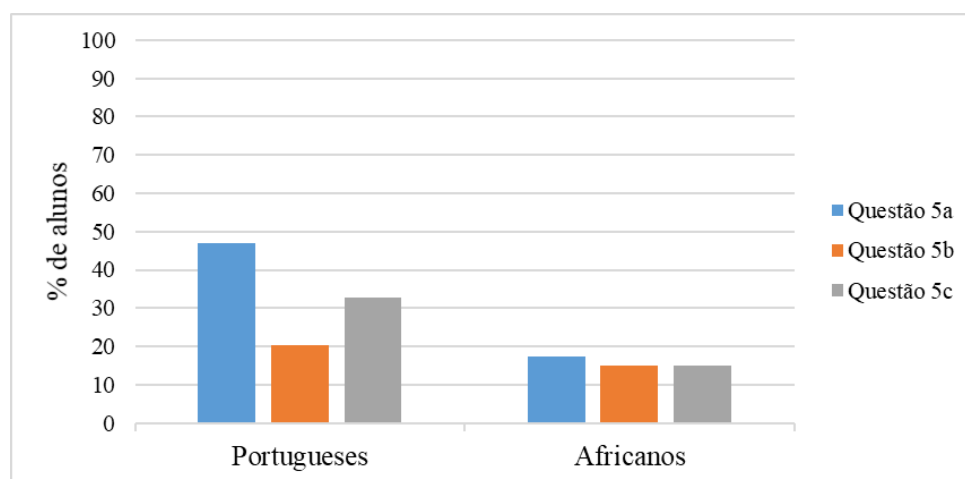


Figura 5: Percentagem de respostas corretas à questão 5 de acordo com a nacionalidade dos alunos

Na questão 6 pretendia-se que os alunos indicassem qual o conjunto-solução correspondente a um sistema que era dado pela sua representação geométrica, isto é, três retas concorrentes duas a duas. Esta questão gerou muitas dificuldades, tendo havido apenas 2% de respostas corretas no caso dos alunos portugueses e não tendo havido qualquer resposta correta por parte dos alunos africanos. A elevada percentagem de não

respostas (83,7% e 95%, para os alunos portugueses e africanos, respetivamente), confirma que os alunos não tinham qualquer noção de como resolver a questão. Assim, independentemente da nacionalidade, verifica-se que os alunos têm muitas dificuldades em fazer a ponte entre as representações gráfica e analítica no caso dos sistemas de equações, podendo nesta questão haver, ainda, a dificuldade acrescida da representação do conjunto-solução.

Na questão 7 pretendia-se que os alunos identificassem qual a propriedade da adição ou multiplicação utilizada num dado conjunto de expressões. A figura 6 retrata a percentagem de respostas corretas em cada uma das situações, atendendo à nacionalidade dos alunos.

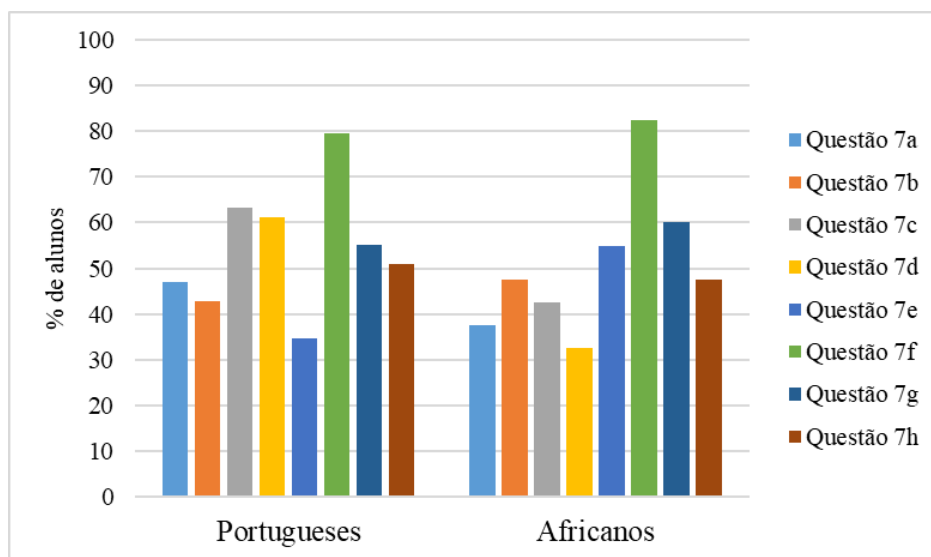


Figura 6: Percentagem de respostas corretas à questão 7 de acordo com a nacionalidade dos alunos

A propriedade distributiva da multiplicação em relação à adição (questão 7f) foi a propriedade que mais alunos de ambas as nacionalidades tiveram mais facilidade em identificar, sendo as propriedades em que menos alunos acertaram o reconhecimento de zero como elemento neutro para a adição (questão 7d), no caso dos alunos africanos, e a existência de inverso (questão 7e), no caso dos alunos portugueses. Nesta questão, foi quase sempre inferior a 1/4 a taxa de não respostas. As exceções são a 7e, em que 40,8% dos alunos portugueses e 25% dos alunos africanos não apresentaram qualquer resposta e a 7h, onde essas percentagens foram de 28,6% e 30% para alunos portugueses e africanos, respetivamente.

Na questão 8 pretendia-se que os alunos resolvessem a equação $(x + 1)(x - 7) = 0$. Aproximadamente metade dos alunos de ambas as nacionalidades (49% e 50% dos alunos portugueses e africanos, respetivamente) resolveu esta questão de forma correta, sendo bastante baixa a taxa de não respostas (6,1% e 7,5%, para os alunos portugueses e africanos, respetivamente). Porém, muitos deles optaram por aplicar a propriedade distributiva para obter o polinómio do segundo grau correspondente ($x^2 - 6x - 7 = 0$), resolvendo depois a equação com base na fórmula resolvente, em vez de recorrerem à lei do anulamento do produto ($x + 1 = 0 \vee x - 7 = 0$). Dos alunos que responderam corretamente, apenas 25% dos portugueses e 10% dos alunos africanos aplicaram este método.

As resoluções que originaram respostas categorizadas como incorretas, resultaram de várias situações como, por exemplo, não continuar a resolução depois de efetuar o produto

para obter a equação de segundo grau ou cometer erros na sua obtenção (e.g. aplicação incorreta da propriedade distributiva, considerar $x \cdot x = 2x$ ou $-7x + x = -8x$); não enunciar corretamente a fórmula resolvente (utilizar falsas fórmulas) ou cometer outras incorreções ao efetuar os cálculos, aspetos que tanto são recorrentes nas produções dos alunos africanos como portugueses.

Na questão 9 pretendia-se que os alunos efetuassem a adição (questão 9a) e o produto escalar (questão 9b) de dois vetores de \mathbb{R}^3 . Como se pode observar pela figura 7, o desempenho dos alunos é bastante superior na questão que envolve a operação de adição, tendo havido muitas dificuldades no cálculo do produto escalar.

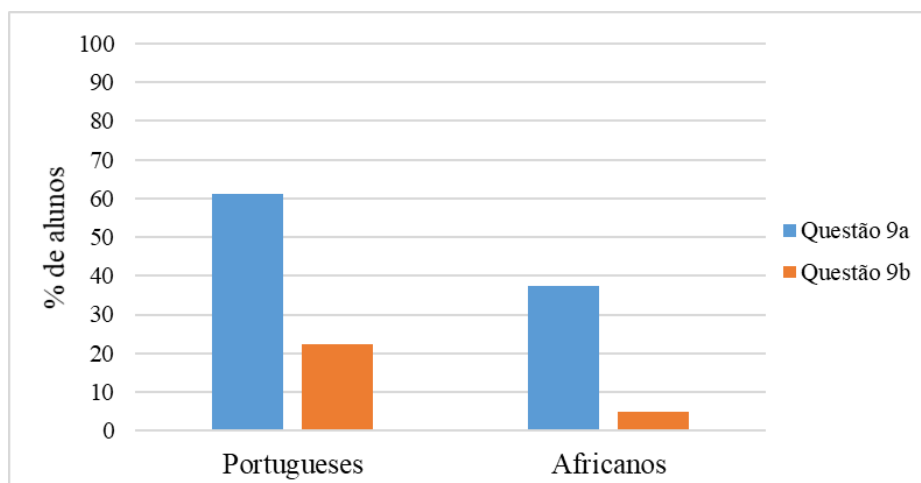


Figura 7: Percentagem de respostas corretas à questão 9 de acordo com a nacionalidade dos alunos

Nesta questão há uma diferença significativa entre o desempenho dos alunos portugueses e africanos. De notar que a percentagem de respostas corretas correspondente à adição de vetores (9a) é de 61,2% no caso dos primeiros e 37,5% nos últimos. No que diz respeito ao produto escalar (9b), as respostas corretas são de 22,4% no caso dos alunos portugueses e 5% no caso dos alunos africanos.

De realçar que a percentagem de não respostas no caso dos alunos africanos também é relativamente elevada (40% na questão 9a e 50% na questão 9b), e embora esta seja mais atenuada no caso dos alunos portugueses ainda tem uma dimensão significativa (30,6% na questão 9a e 40,8% na questão 9b), o que traduz que as operações com vetores é um assunto que os alunos ainda não dominam.

No caso da adição de vetores, os erros mais comuns, cometidos por alunos portugueses e africanos, são calcular o vetor soma adicionando todas as componentes dos dois vetores, obtendo assim como resultado um escalar, e atribuir o sinal incorreto na adição algébrica de termos com sinais diferentes (considerar $-1 + 4 = -3$), tipo de erro já identificado noutras questões.

No caso do produto escalar, das respostas incorretas, a que mais se destaca, em ambos os grupos de alunos, é a consideração do produto escalar como um vetor (83,3% e 72,2% das respostas incorretas dos alunos portugueses e africanos, respetivamente), já que multiplicam as componentes homólogas dos dois vetores sem fazer a adição desses produtos. Erro também já identificado no estudo de Barros (2018).

5. Conclusões

Constata-se que os alunos tiveram dificuldades consideráveis na resolução de algumas questões, independentemente de terem ou não estudado no sistema de ensino português. Neste contexto podem-se destacar as situações que envolvem a relação entre a representação gráfica e analítica de sistemas ou a interpretação geométrica de solução (Barros, 2018; Bozzala & Garcia, 2015; Cutz, 2005), o cálculo do produto escalar de vetores e a tradução de um enunciado da linguagem corrente para a linguagem matemática (Barros, 2018).

Os métodos de resolução e erros cometidos também foram, na maior parte das vezes, similares em ambos os grupos. Existem, porém, algumas situações em que se verificou um acréscimo das dificuldades para os estudantes africanos, como, por exemplo, o caso, já referido, em que era preciso traduzir um enunciado dado em linguagem corrente para a linguagem matemática, utilizando sistemas de equações lineares, e quando as questões envolviam operações com vetores.

Também se verificou que os alunos nem sempre utilizam os procedimentos mais eficientes para resolver as questões. Por exemplo, numa questão em que para resolver a equação do segundo grau dada bastava aplicar a lei do anulamento do produto, a maior parte dos alunos recorreu à resolução da equação pela fórmula resolvente. A preferência por este método de resolução foi também detetada nos estudos de Ochoviet e Oktaç (2009) e de Pochulu, Abrate, Gabetta e Sierra (2012), com estudantes do ensino não superior e por Barros (2018) com alunos do ensino superior. Noutra situação em que pretendia averiguar se uma dada sequência era solução de um sistema, muitos dos alunos portugueses sentiram necessidade de resolver o sistema para fazer essa verificação, sendo significativamente menor a percentagem de alunos africanos que recorreram esse método. Neste caso, os alunos portugueses manifestaram possuir uma compreensão mais limitada do conceito de solução.

Concluindo, a nível global, os alunos exibem um nível de conhecimentos que fica aquém do que seria desejável para frequentar a unidade curricular de ALGA. Torna-se assim um desafio para o professor encontrar as melhores estratégias para ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades e, simultaneamente, conseguir que eles adquiram os conhecimentos necessários para se tornarem competentes na resolução de problemas relacionados com álgebra linear, que lhes poderão surgir ao longo do seu percurso académico.

6. Referências

- Almeida, L.S., Araújo, A.M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1.º ano: variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida & R. V. Castro (Orgs.), *Ser estudante no ensino superior: o caso dos estudantes do 1.º ano* (pp. 146-164). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Barros, P. M. P. (2018). *O ensino e a aprendizagem de conceitos de álgebra linear no ensino superior politécnico*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Bozzalla, A. E., & Garcia, S. A. (2015). Análisis de los errores cometidos en el elemento matemático sistemas de ecuaciones lineales de 2x2. *Revista Premisa*, 17(66), 20-33.
- Brito, M. L., Rodríguez, M. C., Valle, A., & Fraga, E. (2010). Reflexiones acerca de la enseñanza de las matemáticas en las ciencias técnicas. *Pedagogía Universitaria*, 15(3). <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/541>

- Cutz, B. M. (2005). *Un estudio acerca de las concepciones de estudiantes de licenciatura sobre los sistemas de ecuaciones y su solución*. Dissertação de mestrado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Henriques, A. C. (2010). *O pensamento matemático avançado e a aprendizagem da análise numérica num contexto de actividades de investigação*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Lucas, C. O., Bon, C. F., Pérez, J. G., & Casas, J. M. (2014). Aspetos da rigidez e atomização da matemática escolar nos sistemas de ensino de Portugal e da Espanha: análise de um questionário. *Educação Matemática Pesquisa*, 16(1), 1-24.
- Ochoviet, C., & Okaç, A. (2009). If $A.B=0$ then $A=0$ or $B=0$?. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 6(1&2), 113-116.
- Paz, L. M. B. R. (2015). *A Matemática no currículo de Angola: o caso dos exames de acesso ao Instituto Superior Politécnico de Tecnologias e Ciências, ISPTEC*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Matemática no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Secundário, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Pinto, P. F. & Matias, A. R. (2018). Trovoada de ideias: Português académico para estudantes dos PALOP. In V. B. Furtoso (Ed.), *Anais do Simpósio Internacional SIPLE 2017* (pp. 362-370). Lisboa: SIPLE - Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira.
- Pochulu, M., Abrate, R., Gabetta, I., & Sierra, S. (2012). Qué comprenden de ecuaciones algebraicas los alumnos al finalizar la escuela secundaria. In R. Flores (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (Vol. 25, pp. 291-299). México: Colegio Mexicano de Matemática Educativa A. C. e Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A.C.
- Sitoe, A. A. (2014). Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior – Sugestão para uma abordagem psico-epistemológica. *Revista Eletrónica de Investigação e Desenvolvimento – REID*, 3. <http://reid.ucm.ac.mz/index.php/reid/issue/view/5>
- Uzuriaga, V. L., Arias, J. J., & Manco, D. G. (2010). Algunas causas que determinan el bajo rendimiento académico en el curso de álgebra lineal. *Scientia et Technica*, 1(44), 286-291.
- Uzuriaga, V. L.; Arias, J. J., & Martinez, A. (2008). Diagnóstico y análisis de algunas causas que dificultan el aprendizaje del álgebra lineal en estudiantes de ingeniería. *Scientia et Technica*, 2(39), 404-409.

De A Velhice do Padre Eterno: análise crítica

From A Velhice do Padre Eterno: critical analysis

Lídia Machado dos Santos¹
lidia.flavie@ipb.pt

¹*Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

Resumo

Muito se tem falado de Guerra Junqueiro - do homem inteligente, ativo na política, na vida e na literatura. O vitivinicultor e o lavrador, o pai e o colecionador, o homem não conformado com a decadência política, social e moral do Portugal dos finais do século XIX que, juntamente com outros autores seus contemporâneos, se empenhou em fornecer ao povo instrumentos de reflexão e de reforma moral, ou seja, obras que criticassem a sociedade com o objetivo de a melhorar. Junqueiro, o homem poliedro que terá lido milhares de livros em busca da Verdade, procurou através de obras como *A Morte de D. João* (1874) ou *A Velhice do Padre Eterno* (1885), entre outras, ou ainda através de panfletos com uma linguagem desbragada, chegar às classes mais baixas e distantes dos debates intelectuais e dotá-las de uma literatura com características moralizadoras, revolucionárias, sociais que alertassem para a corrupção dos costumes e para a decadência moral da época. O rapaz que saiu da sua aldeia, ainda muito novo, e que sempre guardou no fundo do seu ser a saudade desse tempo feliz, tão bem expressa no poema “Regresso ao Lar”, apresenta-se, por outro lado, como um autor esperançado na constituição de um tempo novo. Considerando o período em que Junqueiro se afasta de Oliveira Martins e do grupo monárquico para se juntar às fileiras republicanas e a consequente passagem de uma ideologia anticlerical para a evolução de uma vaga religiosidade, pretende-se com a análise crítica que agora submetemos a apreciação proceder a um levantamento lexicográfico que em *A Velhice do Padre Eterno* remete para a luz e sua simbologia, (tendo em conta a origem geográfica do poeta). Pretende-se ainda relacionar esse “corpus” com a sátira anticlerical predominante, (equilibrada por uma religiosidade de carácter humanitário e panteísta), com as ideias e os sentimentos traduzidos de imediato em imagens, (como as da sordidez urbana e burguesa), com a exploração por vezes exaustiva de analogias retóricas, com a personificação de sentimentos como a Dor e a Miséria, bem como com os elementos políticos e sociais do poeta vindos a lume na mesma obra.

Palavras-Chave: Guerra Junqueiro, poesia, luz, ideologia, lexicografia.

Abstract

Much has been said lately about Guerra Junqueiro – the intelligent man, determined in politics, in life and in literature. The winegrower and the farmer, the father and the collector, the man who didn't conform himself with the political, social and moral degeneration of Portugal in the end of the nineteenth century and who, along with other contemporary authors, committed himself to provide people tools of reflection and moral reform, that is, literature which could criticize the society in order to improve it. Junqueiro, a polyhedron man, who might have read thousands of books looking for the Truth, who tried through books such as *A Morte de D. João* (1874) or *A Velhice do Padre Eterno*

(1885), among others, or even through booklets with an unbridled language, reach the poorest and the most distant from the intellectual debates and enrich them with a moraliser, breakthrough and social literature, which made the alert to corruption and to the moral decline of the century. The same young boy, who came out of his village and has always kept deeply the nostalgia of that happy time, well expressed in the poem “*Regresso ao Lar*”, introduces himself as a hopeful author in the rebuilding of new times. Considering that Junqueiro moves away from Oliveira Martins and the monarchic group to join the republicans and its consequent movement from an anticlerical ideology to a vain religiosity, it is aimed with the following critical analysis to do a lexicographical survey, which in *A Velhice do Padre Eterno* refers to light and its symbology, (taking into account the poet’s origin). It is also aimed to link that “corpus” with the prevailing anticlerical satire, (balanced with a humanitarian and pantheist religiosity); with ideas and feelings reflected on images, (such as urban and bourgeoisie nastiness); with a quite exhaustive exploration of rhetorical analogies; with personified feelings as Pain and Misery, as well as the poet’s political and social elements also present in the same text.

Keywords: Guerra Junqueiro, poetry, light, ideology, lexicography.

1. Introdução

É possível que uma grande parte dos portugueses, ao logo do seu percurso académico, independentemente de ter sido mais ou menos longo, não tenha tido a oportunidade de ler, sequer conhecer o poeta Guerra Junqueiro, uma vez que não há memória de alguma vez a obra do autor ter integrado os programas curriculares quer do ensino básico, quer do ensino secundário. A propósito, deve salientar-se, contudo, o facto de, outros autores, seus contemporâneos, verem continuamente a sua obra integrada nesses currículos e os seus nomes enraizados nas memórias daqueles que (mais ou menos obrigados ou persuadidos) leram ensaios, poemas, obras como *Os Maias*, *As Causas da Decadência dos Povos Peninsulares*, ou mesmo, *Cântico Negro*.

Não cremos que esteja claro o “desaparecimento” do nome Guerra Junqueiro dos estudos/leituras mais básicos no que à literatura diz respeito, mas, na verdade, são momentos que perduram na memória de quem passa por esses níveis de ensino. Nas palavras de Abreu (2008), a propósito deste assunto escreve,

De um prodigioso criador literário espera-se que chame leitores e abra caminho junto de públicos sedentos de aventura nos universos da arte e do ideal. Junqueiro conseguiu exercer essa sedução sobre camadas consideráveis de leitores que, com ele e, até certo ponto, por ele inspirados, comungaram dos sobressaltos do país nas crises profundas de finais da Monarquia e da I República (p. 21).

Assim sendo, se Junqueiro esteve ao lado daqueles que se debateram, no final do século XIX, por uma reforma moral e social de um Portugal em clara decadência, se o autor produziu, (tal como outros autores, seus contemporâneos, e pertencentes ao grupo que ficaria para a história como a Geração de 70 (embora Junqueiro tenha apenas pertencido às suas raízes e não se tenha aí forjado)), obras de carácter moralizador, ético, científico, até revolucionário e social com o objetivo de criticar, mas, sobretudo, de regenerar, não se entende a ausência da obra junqueiriana dos currículos nacionais sobretudo para o ensino secundário. E não se entende, uma vez que se trata de um nome indubitavelmente ligado à Monarquia (numa primeira fase da vida do autor), principalmente às fileiras da I República e, claro está, a toda a questão que o Ultimato Inglês suscitaria, bem como às questões de ordem social e política que emergiram ao longo da vida do autor. Todas estas ideias estão bem espelhadas em obras como *Marcha ao Ódio* (1890), *Finis Patriae* (1893)

e *Pátria* (1896), entre outras, e entre também muitas ideias vindas a público enquanto autor panfletário.

Se Junqueiro é considerado um homem poliedro, sê-lo-á, certamente, tendo em conta as múltiplas intervenções que, enquanto cidadão e escritor, assumiu nos desígnios políticos, sociais e culturais da nação e tendo em conta também as fontes que contribuíram para a sua formação pessoal, como a chamada Geração de 70, Oliveira Martins, com cuja ideologia o autor rompe a partir de 1890, mas, particularmente, como referem Saraiva e Lopes (1989) “influências bem reconhecíveis de Proudhon, Michelet e Hugo” (p. 983) visíveis em poemas nos quais predomina a sátira anticlerical que tão bem caracteriza a obra *A Velhice do Padre Eterno* vinda a público em 1885, após um período de doença prolongada do poeta.

Parece-nos, pois, claramente plausível, perguntarmo-nos por que razão se apresenta hoje a obra junqueiriana tão esquecida (com exceção de honrosos trabalhos como os do investigador Henrique Pereira)? Não terá sido pelas causas políticas, sociais, económicas, financeiras e culturais que revestiram o seu tempo e nas quais o poeta se envolveu ativamente; não terá sido por ter vivido de perto o período conhecido como “Decadência” para o qual muito terá contribuído o Ultimato britânico de janeiro de 1890 e após o qual a decadência moral da Pátria esteve iminente, mas terá sido pela sua escrita desaforada e arrojada? Pelo facto de ter sido considerado um “escritor panfletário”?

É possível que o seu contributo em publicações como *A Folha*, um jornal literário panfletário dirigido por João Penha em Coimbra entre 1868 e 1873, tenha, aos olhos de alguns (reportamo-nos às personalidades quicá mais representativas do espírito da *Presença*), desacreditado a sua obra, contudo, não podemos deixar de manifestar a nossa concordância com Prescott (2009) que afirma a importância que os panfletos assumem junto das camadas sociais mais afastadas dos meios e dos debates intelectuais,

Quem vivia na miséria (na cidade ou na província) tinha como única opção queixar-se da boca para fora, sem jamais deixar uma palavra escrita sobre o assunto. A pátria dos debates intelectuais, se lhes chegava a entrar por um ouvido, logo saía pelo outro. Com alguma sorte, a crítica culta da decadência nacional descia até às camadas sociais mais baixas através de panfletos e de poesia (como a de Junqueiro) cuja oralidade e simplicidade fosse contagiante, da sátira ilustrada ou de artigos de imprensa sensacionalista com a sua linguagem desbragada (p. 29).

Qualquer que seja a razão (ou razões) que esteja na origem de tão grande afastamento da obra do autor, sobretudo dos currículos escolares nacionais, apraz-nos encontrar, de alguma forma, a resposta nas palavras do próprio autor (1910) – “O embuste mais inacreditável, se o enxertarem com destreza num ódio político ou religioso, tem logo seiva para alimento, deita vergôntes e dá frutos” (p. 3). Sobre este assunto não poderíamos, de resto, deixar de citar Pereira (2013) sobre as críticas à obra de Junqueiro,

Lendo com a devida atenção os críticos visados e quantos, posteriormente, até aos nossos dias, afinaram a crítica a Junqueiro pelo mesmo diapasão, apura-se que nem um só argumento se aditou ao processo de “liminar depreciação” aberto por Sérgio e Régio. Tudo fermenta e ressuma deles, afastando-se, contudo, do foco crítico psicológico-social ou político-filosófico visado pelo primeiro (p. 61).

Ora, como afirma Gama (1997), Guerra Junqueiro foi o “agitado e agitador, reflexivo e motivador de reflexões, lutador por grandes causas e por combates menores, hipercrítico, gerador de grandes amigos e seguidores e alvo de ataques impenitentes” (p. 1) e é esse o autor que nos interessa estudar: o lírico, o épico, o cidadão, o místico ou o espiritualista cristão, mas também o satírico anticlerical de *A Velhice do Padre Eterno*, o agitador, o

controverso, o autor cuja obra se debate por grandes causas sem descurar as menores, o poeta e o cidadão que sempre teve em mira a formação do seu povo.

1.1. Junqueiro em *A Velhice do Padre Eterno*

A obra é constituída por uma coleção de poemas em que predomina sobretudo a sátira anticlerical. Assim, a sátira do poeta de Freixo de Espada à Cinta é, no entender de Nogueira (2011), uma “revolução literária e política”, porque, continua o mesmo autor, nessa revolução, “a arte da sátira enquanto incandescência capaz de atrair intelectuais e cidadãos comuns articula-se com uma ideia de insurreição total: insurreição nas palavras e nos atos que se espera que delas decorram, [...]” (p. 618). Segundo ainda Nogueira (2011) a sátira junqueiriana é cativante e única visto que proporciona uma “articulação perfeita entre o prazer da leitura e da audição [...] e a alegria do reconhecimento de ideias e emoções” (p. 618).

Numa composição como a *Velhice do Padre Eterno*, na qual as palavras poderão ser caracterizadas através da denominação que Ary dos Santos (1970) lhes inculuiu – “cascos” – e o poeta poderá ser a encarnação da “guerra dos versos”, o leitor assiste a uma busca incessante de respostas por parte do eu lírico para as suas inquietações mais profundas e que bebem em fontes sociais, políticas, religiosas, decorrendo daí uma intensidade e uma instabilidade também visíveis na linguagem utilizada e na variedade formal espelhada no enorme conjunto de quadras e sextilhas a conviver com estrofes manifestamente longas, como é o caso do poema “A Sesta do sr. Abade” que exploraremos a seguir.

De um modo geral, a obra de Junqueiro apresenta campos semânticos que adensam sentimentos como o declínio nacional em todas as suas vertentes, mas, ao mesmo tempo os recursos estilísticos e os registos de linguagem alternados “contribuem para a reconstrução impressiva do mal-estar da época” (Prescott, 2009, p. 13).

A propósito deste assunto, se a nação se encontrava em estado de abatimento ou atrofia, como, aliás, retratam os textos da época, havia que injetar-lhe vitalidade e é assim que nasce o conceito de “expição” – uma “palavra-chave na formulação da ideia de decadência nacional em Guerra Junqueiro [uma vez que para o autor] o sofrimento resultante da expiação nacional ou individual era o melhor caminho para a redenção coletiva ou pessoal” (Prescott, 2009, p. 37). Em suma, era necessário reagir, voltar a ter esperança e era precisamente *esperança* que Junqueiro depositava na renovação de Portugal, uma vez que o seu povo, nas palavras do autor “guarda ainda na noite da sua inconsciência como que um lampejo misterioso da alma nacional – reflexo de astro em silêncio escuro de lagoa morta” (G. J., 1896, p. III).

Ora, se por um lado, *A Velhice do Padre Eterno* assenta num claro furor anticlerical, mas também numa profunda preocupação/emprenho social, bem justificada pelas controvérsias e dificuldades de toda a ordem que assolavam a nação, por outro lado, o elemento satírico move-se também em duas frentes distintas, segundo Nogueira (2011): a rebeldia causada pela perseguição de uma ética universal e a procura de lugares transmissores de pacificação “providos de sentimentos melancólicos, contemplativos e espirituais de tipo humanitário e panteísta” (p. 619), como, aliás, se percebe em “A Sesta do sr. Abade”.

É preciso mencionar também que *A Velhice do Padre Eterno*, para além de traçada sob um clima de grande controvérsia religiosa e de uma imensa instabilidade política e social, a publicação da encíclica *Syllabus* - o índice publicado pelo Papa Pio IX juntamente com a Bula de 1864, constituído por 80 doutrinas que a Igreja católica excomungava literalmente – vem originar um abismo entre a Fé e a Razão e dar a entender que ambas

eram antagónicas. A emissão desta encíclica surge como condenação ao liberalismo e desencadeia o primeiro concílio Vaticano (1869-1870) no qual se proclama a infabilidade papal. Já no entender de Junqueiro (1921), *A Velhice do Padre Eterno* é “um livro da mocidade [...] cheio ainda dum racionalismo desvairador, um racionalismo de ignorância, estreito e superficial”; é um livro “mau, e muitas vezes abominável” e prossegue cimentando o seu pensamento profundamente religioso, “no catolicismo existem absurdos, mas no âmago da sua doutrina resplandecem verdades fundamentais, verdades eternas, as verdades de Deus” (pp. 12-13). É, portanto, um livro fruto das vivências do autor enquanto ser social e atento no final do século XIX em Portugal e, acreditamos, a postura a nação não poderia ser outra. Na opinião de Pereira (2013), com esta obra

Guerra Junqueiro sentenciou, em parte, o seu destino. Despertou a ira dos católicos e desse modo ativou uma primeira batalha. Com ele, em aplauso e servindo-se daquela poesia como instrumento de militância, estavam os anticlericais. Se os católicos justamente reativos não viram na obra o grito destemperado de um cristão, aos seus ruidosos apoiantes não era pedido que o vissem (p. 9).

2. Objetivos

O presente trabalho objetiva elaborar um levantamento lexicográfico que remeta o leitor de *A Velhice do Padre Eterno* para a luz e sua simbologia presentes na obra, sobretudo no poema “A Sesta do sr Abade”.

Além disso, pretende-se relacionar esse corpus com o conceito de sátira anticlerical que predomina na obra, sobretudo na composição poética mencionada por entendermos tratar-se de um poema revelador de sentimentos e imagens como a Dor e a Miséria e das causas sociais e políticas pelas quais o poeta se debateu ao longo da vida.

3. Metodologia

A recolha lexicográfica que se concretizará em *A Velhice do Padre Eterno*, com especial incidência para este trabalho em “A sesta do sr Abade”, será elaborada sob a alçada dos símbolos que no poema mencionado nos parecem claramente pertinentes – a Luz, a Dor, a Miséria e sua simbologia.

Parece-nos que o poema em causa é bem revelador desses símbolos, mas ao mesmo tempo, um exemplo claro do sentimento anticlerical que percorre não só essa composição poética em especial, mas toda a obra e que, no dizer de Pereira (2017), cuja “centralidade e [...] radicalidade da temática anticlerical não têm permitido que certa crítica alargue o olhar a outros campos da ação e do pensamento junqueiriano de igual modo tangíveis e de alcance porventura mais totalizante e unitário” (pp. 208-209).

Ora, tendo em conta a origem geográfica do poeta (Freixo de Espada à Cinta) poderia avizinhar-se toda uma exposição aos benefícios do sol, não só na produção de bem-estar para as personagens que povoam a obra, mas também para o crescimento e florescimento das culturas (da oliveira, da vinha e da amendoeira, por exemplo). Perceber-se-á, sobretudo a partir da análise, que a realidade das personagens que habitam o poema é manifestamente diferente – uma realidade de morte, de desespero e de fome, de doença, de miséria. O levantamento lexicográfico e sua consequente análise levar-nos-ão pelos caminhos traçados pelo eu lírico, bem como pelos meandros da sátira subjacente a toda a composição de “A Sesta do sr Abade”.

Sobre a sátira junqueiriana, parece-nos muito pertinente acolher as palavras de Nogueira (2011), uma vez que para o autor, a poesia satírica de Junqueiro é “uma revolução literária e política”. Mais ainda. A arte da sátira “enquanto incandescência capaz de atrair intelectuais e cidadãos comuns articula-se com a ideia de insurreição total: insurreição nas palavras e nos atos que se espera que delas decorram [...]” (p. 618).

4. “A Sesta do sr Abade”: discussão

Sem qualquer tentativa de estabelecer uma ligação entre um pequeno poema oriundo da infância de Junqueiro e o poema “A Sesta do sr Abade”, não poderíamos, no entanto, deixar de o citar por nos parecer de interesse relevante atendendo às semelhanças que acontecem. Trata-se de uma quadra singela, fruto, ao que parece, de um momento lúdico entre o então jovem Junqueiro e os seus colegas de escola primária na pacata vila de Freixo de Espada à Cinta, depois de terem sabido da suposta festança em que o professor, também pároco, se teria envolvido no dia anterior: “Se o mar fosse de vinho,/ E a terra toda um foliar,/ O nosso professorinho/ Comia a terra e bebia o mar” (Pereira, 2017, p. 212).

A imagem jocosa que então o jovem Guerra Junqueiro estabelecera do pároco e também seu professor é, só por si, semelhante à imagem que, muitos anos mais tarde, se viria a refletir na personagem Abade do poema “A Sesta do sr Abade”. Uma personagem que, num “ilimitado incêndio abrasador” de fome, dor, doença, agonia que grassa por toda a aldeia, na qual não há “lume no lar, nem pão nos armários” e onde os olhares da “Morte,/ a hiena magra e vesga, espreita a um canto/ Um berço onde agoniza um anjo”, se destaca por ser detentora de uma “estância idílica e tranquila” de cuja adega “Sai um aroma intenso e rico de bom vinho/ O abade é beberrão/”. E o espaço da adega surge imbuído de uma “frescura, que asseio e que néctar” a contrastar com o calor, a fome, a dor e a doença, a miséria e o desespero inevitável. O sujeito poético fornece-nos, pois, todo um conjunto de características que revestem a casa e a vida confortável e aprazível do Abade em estreita antítese com o *modus vivendi* da população mergulhada numa profunda agonia e sem qualquer perspetiva em relação ao presente ou futuro próximo.

Se o leitor continuar a acompanhar o diálogo do sujeito poético e a sua aparente visita guiada pelos vários compartimentos da casa do Abade enquanto este dorme a sesta (“Mas subamos depressa enquanto o abade orneia” (Junqueiro, 1967, p. 163), as oposições entre o meio-dia na aldeia silenciosa e triste e a casa daquele persistem. Vejamos. Na rua os mendigos arrastam-se, dementes e cobertos de chagas; a terra surge esquelética e funérea; as fontes secaram-se, os montes estão nus e “os rebanhos são como um pulular de vermes”, mas no interior da casa do Abade “pedem belas maçãs camoesas rubicundas,/ Cachos d’uvas ainda a rir, peras-marmelas,/ Encaixilhando tudo com à volta com morcelas” (Junqueiro, 1967, p. 165).

E o Abade continua a sua sesta sonora - um sono solto de quem por nada mais parece ansiar a não ser pelo conforto e pela frescura de lençóis acabados de lavar “duma finura extrema” e a libertar os aromas do alecrim e da alfazema e a certeza reconfortante de que o alimento diário abunda na sala e na adega, nas “malgas com marmelada” e “nos frascos com compotas”. Ao contrário do que seria expectável, dadas as funções sociais e religiosas do Abade para com a comunidade em relação à qual responde, ao Criador inaudito “agonizando aflito” é dedicada uma “banca ordinária e simples de estudante” e ao “breviário exótico”/ [...] mais cebo e traça que latim” (Junqueiro, 1967, p. 165). O representante de Deus na Terra é, portanto, apresentado como alguém dado aos prazeres

da carne e do ócio e desprovido de preocupações em relação a essa população, sejam elas de carácter espiritual ou material perante os mais carenciados.

Eis, então, que o leitor, acompanhado pelo sujeito poético, chega à alcova onde dorme o “hipopótamo” num “catre disforme” no qual “cabiam nesse vasto enxergão, à vontade,/ A preguiça dum porco e a luxúria dum frade” (Junqueiro, 1967, p. 167) caracterizado como um “sórdido animal” que “tem cerdas na cabeça e nas orelhas tojo”; “ruge como um trovão, silva como um apito” no meio de uma imensa satisfação de quem é bafejado por um sonho durante o qual é aclamado num “cortejo de glória” (Junqueiro, 1967, p. 167).

Não nos referiremos à paródia, diríamos, que o eu lírico concebe em torno desse sonho por se tratar de um complemento que, no nosso entender, vem reforçar toda a caricatura em torno da personagem Abade. Na verdade, parece-nos na sua essência um texto dentro do próprio texto criado muito à semelhança da sátira geral conseguida em torno de *A Velhice do Padre Eterno*. Assim, a redação de “A Velhice da Madre Eterna” é, de acordo com Pereira (1998)

a sociedade atual com todos os ridículos, com todos os seus vícios, com todos os seus conselheiros de pechisbeque, com todos os seus jornalistas para rir, como todas as suas apoteoses truanescas. Este livro é filho do seu tempo – de tudo ri e de tudo troça. E quando a espaços, põe de parte a gargalhada juvenalesca e agarra no tagante huguesco, a indignação espirra por todos os lados, laivada de sangue espumante e quente (p. 19).

Através da paródia se satirizam costumes, política, religião, sociedade. Este era já o mote de Gil Vicente muitos séculos antes de a escrita de Junqueiro ter surgido. E não será *A Velhice do Padre Eterno* isso mesmo: uma longa sátira aos costumes da Igreja Católica? Não será a atitude impávida da figura do Abade uma sátira perante uma população em desespero pela falta de condições básicas enquanto ele, pároco, rejubila de prazer na sua cama de sesta? Não será a forma de tratamento “sr. Abade” que, noutras circunstâncias denotaria respeito, inteligência, bondade, instrução, uma imensa sátira, sobretudo, se atentarmos a recursos expressivos como a ironia, a comparação e a aliteração bem patentes ao longo do poema que nos remetem para um paralelo entre as condições precárias de vida do povo da aldeia e o calor implacável; a terra seca e infértil e a fome e o desespero como se a população, de alguma forma, fosse castigada pela falta de compaixão e desleixo deliberados da parte do seu pároco? O Abade é o anti-herói; uma espécie de opositor, uma vez que o herói, nas palavras de Junqueiro, citado por Sousa (2002) “sacrifica a sua alma ao recolher em si as dores alheias – daqueles que sofrem, e sacrifica o seu corpo dando a sua própria vida para as consolar” (pp. 259-268). A personagem de “A Sesta do sr Abade”, na opinião de Sousa (2002), faz parte do conjunto das “almas medíocres e superficiais”, ou seja, “os simplesmente homens que, tal como os animais, se satisfazem com o mundo transitório das aparências e dos fenómenos” e cuja alma “zela apenas pela satisfação das necessidades do corpo”, tal como Junqueiro afirma citado por Sousa (2002, pp. 259-268).

4.1. Simbologia da luz

Os elementos que em “A Sesta do sr Abade” remetem para a luz e sua simbologia são, na realidade, uma constante nos trabalhos de Guerra Junqueiro, na sua filosofia de vida e no seu pensamento religioso – elementos considerados indissociáveis. Segundo o autor (que estabelece uma diferença clara entre “os grandes homens” e os “simplesmente homens”), os grandes homens, tal como nos informa Sousa (2002), citando as palavras do próprio Junqueiro

com obras de luz sulcam a noite para iluminar o caminho que o rebanho deverá seguir na sua viagem que o conduz finalmente à Luz Plena. Esta viagem da Noite para a Luz, da Terra para o Céu, é uma viagem de libertação da dor e do sofrimento e de conquista plena do amor infinito de Deus (p. 257).

No poema, contudo, a referência à luz é, efetivamente, uma constante não como um elemento de bem-estar físico e psicológico/emocional, mas como um elemento que acrescenta ainda mais sofrimento a uma população faminta e destruída pela doença e pela falta de animosidade, tal como se depreende pela situação narrada estrofe após estrofe e pelo léxico utilizado – o eu lírico recorre aos verbos, aos nomes e aos adjetivos que remetem o leitor para um cenário de dor cava na qual grassa a falta de esperança, mas abunda a doença e a morte.

O poema, uma longa descrição de um espetáculo que o sujeito poético presencia de perto, inicia-se ao meio-dia quando o sol já “flameja”, implacável num “murmúrio abrasador de luz” como “um grande forno” que atrai, conseqüentemente, um “mosqueiro febril” e a aridez própria dos lugares estéreis e povoados por cobras onde as árvores estão “sequiosas” e o “ar carboniza”. Trata-se de um lugar abandonado por Deus onde nem sequer “passa a nódoa aérea duma asa”, os bois anseiam por pasto, os “velhos aldeões” estão “minados pelas febres”. Um lugar marcado pela “cólera de Deus, cujo olhar incendeia”, mas onde “os círios noite e dia/ Alumiam a branca imagem de Maria” na esperança de uma bênção. No entanto, segundo o sujeito poético, observador onnipresente, qualquer prece ao Divino será em vão. O sol “morre congestionado” para, na manhã seguinte, surgir de novo “cáustico, a chamejar, como um remorso ardente”, como um castigo sem fim.

5. Conclusões

Pelo exposto, percebe-se que os elementos de luz, sol, calor, presentes no poema, não remetem o leitor para cenários de abundância, paz, esperança, prosperidade, lazer, mas concorrem para um efeito totalmente oposto e denotam pobreza extrema que ironicamente se misturam com tentativas inglórias de salvação através do acender dos círios, do sofrimento extremo da população, a sua degradação flagrante perante um total abandono de quem deveria zelar pelo bem-estar espiritual do seu rebanho, mas que simplesmente dorme (perante um povo em agonia e desesperança). A pacatez que se observa na aldeia não é apenas fruto do excesso de calor, mas fruto da desistência de viver, de lutar, quer por parte das pessoas, quer por parte dos animais; da miséria em que todos os habitantes mergulharam e em que a vara de porcos, usada pelas crianças como entretenimento nas ruas, denota uma penúria penetrante.

Através do estudo lexicográfico levado a cabo ao longo de toda a obra, e neste estudo apontado tendo como exemplo a composição poética “A Sesta do sr Abade”, podemos dar conta de uma articulação entre a palavra e o som que nos remete para alegrias, emoções fortes, tristezas sem par, impulsos primários, até desconexos, ao percebermos uma ligação estreita entre a angústia de uma nação desfeita e a vontade de a renovar; ao entendermos uma ligação também ela muito estreita entre as várias classes de palavras de compõem todas as estrofes. Ao mesmo tempo, em *A Velhice do Padre Eterno* verifica-se um sentimento de religiosidade expansivo, elegíaco e saudosista de crença no elemento divino. O estudo lexicográfico desta obra remete-nos constantemente para uma busca incessante de respostas ao nível anticlerical, político, social que angustiam o eu lírico e proporcionam uma instabilidade ao nível formal, sendo certo que o elemento satírico, segundo Nogueira (2011) “é um dos operadores da incessante oscilação do eu” (p. 619).

As questões sociais, religiosas e até de ordem política levantadas pelo poema em concreto representam, sem dúvida, os grandes temas pelos quais se debateu Guerra Junqueiro na luta antimonárquica e anticlerical que encetou antes e depois da publicação de *Pátria* (1896); uma luta espelhada nas palavras que revelam força, brutalidade e desânimo, uma luta na qual, nas palavras de Júdice (1981), “a boçalidade de Igreja cujos membros são apresentados como criaturas ignorantes e sensuais guiando as massas atrasadas à maneira de rebanhos” (pp. 13-14).

6. Referências

- Abreu, L. M. (2011). O regresso de Junqueiro. In Henrique Manuel Pereira (Coords.) *Nome de Guerra, a Viagem de Junqueiro: O Documentário. Olhares e Argumento*. Porto: Universidade Católica, Escola das Artes, Som e Imagem.
- Gama, M. (1997). O sagrado e o religioso em Guerra Junqueiro. In Paulo Samuel (Orgs.), *Atas do Colóquio Guerra Junqueiro e a Modernidade* (pp. 91-98). Porto: Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa.
- Júdice, N. (1981). *Poesia de Guerra Junqueiro*. Lisboa: Seara Nova/ Editorial Comunicação.
- Junqueiro, G. (1896). *Pátria*. Porto [s.n.]: Edição de autor.
- Junqueiro, G. (1921). *Prosas Dispersas*. Porto: Livraria Chardon.
- Junqueiro, G. (1967). *A Velhice do Padre Eterno* (com um estudo de Camilo Castelo Branco). Porto: Lello & Irmão.
- Nogueira, C. (2011). *A sátira na poesia portuguesa e a poesia satírica de Nicolau Tolentino, Guerra Junqueiro e Alexandre O'Neill*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, H. (2017). Raízes de um cristianismo exacerbado: o anticlericalismo de Junqueiro. *Revista Lusófona de Ciências das Religiões*, 20, 207-223.
- Pereira, H. (2013). *O universo cultural do poeta Guerra Junqueiro*. Relatório Complementar dos trabalhos apresentados à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de doutor, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Pereira, H. M. (1998). Guerra junqueiro e as paródias: A Velhice da Madre Eterna. *Humanística e Teologia*, 19, 345-358.
- Prescott, V. (2009). *A Decadência Nacional de Fim-de-Século. Estudo sobre Guerra Junqueiro*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Santos, J. C. A. (1994). *Obra poética*. Lisboa: Edições Avante.
- Saraiva, A. J., Lopes, O. (1989). *História da Literatura Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, J. S. de (2002). Junqueiro: Poesia e Filosofia. *Humanística e Teologia*, 24, 256-268.

Tradição e marginalidade em “O sol na cabeça”, de Geovani Martins

The traditional and the marginal in Geovani Martins's 'The Sun on my Head'

Vitor Lopes Varella
varellavitor@gmail.com

Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Neste artigo será analisada a ascensão da literatura marginal no início dos anos 2000 e sua culminação na narrativa híbrida de Geovani Martins (2018). Se, por um lado, o grande expoente da literatura marginal foi a *Cidade de Deus* de Paulo Lins, a explosão do gênero se deu em São Paulo, numa íntima relação com o movimento *hip hop*. Faremos uma análise sobre o fenômeno da literatura marginal enquanto expressão da autonomia do campo literário e, para tal, será utilizado o aparato teórico de Pierre Bourdieu (1996). Além disso, a literatura marginal será enquadrada no conceito de literatura menor (Deleuze e Guattari, 1977). Ademais, será feita uma correlação do sujeito literário criado por Geovani Martins no livro de contos *O sol na cabeça* com o arquétipo do *flâneur* desenvolvido por Walter Benjamin (2017). A relação se justifica pelo fato de a motivação dos personagens do autor carioca ser semelhante à do *flâneur*: viver a cidade. Porém, argumentaremos que há uma completa impossibilidade de esta vontade se concretizar por três motivos: o sujeito só passa incógnito pela cidade quando está trabalhando; quando não está trabalhando, o sujeito é sempre observado, pelo que é incapaz de viver a cidade ou de observá-la; o sujeito é constantemente impedido pelos mecanismos de opressão do Estado de exercer o seu direito à cidade. Para esta relação, serão circunscritos os contos *Rolézim*, *Espiral* e *Sextou*.

Palavras-chave: literatura marginal, Geovani Martins, *flâneur*.

Abstract

This article aims to analyze the rise of ‘marginal literature’ at the beginning of the 2000s and its culmination in the hybrid narrative of Geovani Martins (2018). If, on the one hand, the highest representative of marginal literature is Paulo Lins’s *City of God*, on the other hand, the real development of the genre took place in São Paulo in intimate relation with the *hip hop* movement. This article will analyze the marginal literature phenomenon as an expression of the autonomy of the literary field, and for such, we will rely on the works of Pierre Bourdier (1996). Besides, we will relate the phenomenon of marginal literature to the concept of ‘minor literature’ (Deleuze & Guattari, 1977). Additionally, this article will correlate the literary subject created by Geovani Martins in his collection of short stories ‘The sun on my head’ with the archetype of the *flâneur* developed by Walter Benjamin (2017). That relation is justified by the fact that Martins’s characters have similar objectives to the *flâneur*’s: to fully live the city. However, the characters cannot fulfill that, for three main reasons: the individual can only walk *incognito* on the streets when he is working; when he is not working, the individual is always observed and, because of that, he cannot live the city or observe it; the individual is constantly prevented from exercising his right to the city by the mechanisms of oppression of the state. We will specifically analyze the stories ‘Rolézim’, ‘Espiral’ and ‘Sextou’.

Keywords: marginal literature, Geovani Martins, *flâneur*.

1. Como nota introdutória

O fenômeno do florescimento da literatura marginal no início do século teve marcadamente lugar no Rio de Janeiro e em São Paulo. Sérgio Vaz, Ferréz, Alessandro Buzo serão exemplos paulistanos cujas obras foram penetradas pela cultura urbana e pelo movimento *hip hop*. Do Rio de Janeiro saiu a obra que é habitualmente referida como o princípio desse movimento, a *Cidade de Deus* de Paulo Lins (Patrocínio, 2007, p. 239). Em qualquer dos casos nota-se uma produção que navega entre a cultura popular e a comumente chamada de erudita (nesse sentido não é menos relevante a apropriação do *rap* de referências literárias clássicas, levando a um público que de outra forma não teria acesso a esse conhecimento a tradição artística que alicerçou a cultura ocidental).

A estreia de Geovani Martins causou alguma comoção no meio literário brasileiro. Nascido em Bangu, mas radicado no Vidigal desde os dez anos de idade, dedicou-se por dois anos na escrita de *O Sol na Cabeça*. O livro, publicado pela Companhia das Letras, já foi lançado com os direitos vendidos para edições em oito países. A obra teve imediato sucesso, conquistando elogios de crítica, público, e de influentes figuras da produção artística e literária brasileira como Marcelo Rubens Paiva, Caetano Veloso e Chico Buarque (Martínez, 2018).

Com este artigo, pretendemos apontar as estratégias narrativas de Martins, em especial nos contos *Rolézim*, *Sextou* e *Espiral*, para compreender o lugar de *O sol na cabeça* na literatura brasileira contemporânea e na chamada literatura marginal. Além disso, tendo em vista que a ligação entre os contos referidos é a relação do protagonista com a cidade, faremos uma reflexão sobre o arquétipo do *flâneur* como uma absoluta impossibilidade para os sujeitos da obra de Geovani Martins, muito embora o ímpeto de suas personagens seja algo semelhante ao do *flâneur*.

2. Qual margem, qual centro

É possível, a seguir o exemplo de Patrocínio (1997), partirmos da base teórica construída por Deleuze e Guattari (1977) para discutirmos a literatura marginal brasileira à luz do conceito de literatura menor proposto por estes autores num estudo sobre a obra de Kafka. A ideia não parte de um princípio valorativo. Trata-se antes de uma determinada produção literária cujo resultado tem um marcado viés político, acarretado pelo fato de o autor utilizar uma linguagem e uma temática tradicionalmente ignoradas pela literatura maior (dominante). Assim, a literatura menor não parte de uma língua menor, mas do que grupos minoritários fazem da língua maior (Deleuze e Guattari, 1977, p. 25). Os autores dirão ainda que, nessa literatura, tudo adquire um valor coletivo:

[...] é a literatura que se encontra encarregada positivamente desse papel e dessa função de enunciação coletiva, e mesmo revolucionária: é a literatura que produz uma solidariedade ativa, apesar do ceticismo; e se o escritor está à margem ou afastado de sua frágil comunidade, essa situação o coloca ainda mais em condição de exprimir uma outra comunidade potencial, de forjar os meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade. (Idem, p. 27).

É assim que a literatura marginal, marcada e quase inerentemente política, se distingue da literatura dominante. O escritor marginal parte de sua experiência pessoal e dos outros

à sua volta para criar uma obra de carácter coletivo. É importante apontar, neste momento, a relevância da figura do autor, em contraposição ao momento de análise hermenêutica do texto. Isto é, se por um lado a crítica moderna rechaça a ideia de que a obra deve ser analisada sob a perspectiva da autoria¹, por outro a identificação de um movimento literário não se sustenta sem que sejam determinados os sujeitos produtores da arte. Um certo retorno à valorização da figura do autor na literatura contemporânea não é difícil de explicar. O autor pós-moderno já tem conhecimento da ideia de *morte do autor* e, ao jogar com a sua própria ausência, põe-se novamente em evidência. Ele oscila constantemente em estar presente e permanecer ausente (McHale, 2004, p. 202). Pouco é estático na ficção pós-moderna. Conhecer elementos extratextuais, ademais, pode influenciar na competência de leitura e na capacidade analítica do texto como um todo.

Desse modo, o escritor marginal tem consciência de sua condição de sujeito à margem, seja do mercado editorial, do cânone tradicional ou do contexto cultural como um todo. Érica Peçanha do Nascimento, num estudo sobre literatura marginal, reflete sobre a polissemia da expressão “marginal”:

[...] “literatura marginal” se tornou uma rubrica ampla que abrange a inserção dos escritores no mercado editorial, as características dos produtos literários, um tipo de atuação literária-cultural, ou ainda, a condição social do escritor. Entende-se, então, que por forjar diferentes manifestações, “literatura marginal” conformou-se numa categoria analítica que pode ser ajustada em estudos de biografias isoladas ou de grupos de escritores cujas trajetórias literárias estão organizadas em torno da expressão (Nascimento, 2006, p. 12).

O cronista Antonio Prata, na orelha da edição brasileira do livro de Martins, aponta que “Na literatura brasileira contemporânea, que tantas vezes negligencia a trama em favor de supostas experimentações formais, *O sol na cabeça* surge como mais que bem-vinda novidade.” Esta afirmação tem especial relevância pelo fato de que escritor faz frequente uso das gírias, estratégia que se encontra também, por exemplo, na obra de Ferréz. Ao mesmo tempo, porém, Martins lança mão de técnicas narrativas mais tradicionais e intercala a destreza vocabular da norma culta com a fluidez rítmica do discurso urbano. Há um classicismo nas sutilezas simbólicas e na atenção à diegese realista que denota o hibridismo de que falávamos. Não obstante, *O sol na cabeça* é uma obra de seu tempo: a própria utilização fragmentária de recursos diversos é indicativo do declínio da grande narrativa na cultura pós-moderna (Lyotard, 1989, p. 79) e as variantes discursivas se inserem no contexto de um jogo de linguagem em que ao leitor cabe participar (Lyotard, 1989, pp. 29-31).

Assim, *O sol na cabeça* se descola, de certo modo, de alguns dos parâmetros da literatura marginal que explicitamos. No *Capão pecado* de Ferréz, tudo é expresso para afirmar uma coletividade. Na obra de Geovani Martins a coletividade é intratextual ou indireta. No conto *Espiral*, o protagonista obrigado a conviver num contexto racista representa todo um coletivo segregado. Porém, esta interpretação aparece apenas numa segunda camada de leitura. Carneiro (2017) nota que, na obra de Ferréz, os fragmentos escritos

¹ Aqui referimos essencialmente à proposição de Barthes da morte do autor e, em seguida, a síntese do conceito de função autor de Foucault.

por *rappers* entre os capítulos e a composição da capa também auxiliam rejeição de uma autoria individual. Aqui o autor, novamente, desaparece. Carneiro propõe:

Façamos o cálculo: o arranjo interno da publicação *mais* o nome do bairro devidamente modificado na capa mais o pseudônimo *mais* a mutação das personagens em um todo territorial mais a violência daqueles à margem *mais* o fato de utilizar como locação um lugar pouco abordado na literatura brasileira contemporânea. Como resultado, o apagamento da imagem do autor e o surgimento da literatura marginal (Carneiro, 2017, p. 261).

Do ponto de vista editorial, ocorre um fenômeno interessante com a literatura marginal. Bourdieu (1996) argumenta que quanto maior a interferência do campo econômico no campo literário, menos autonomia este tem. Com efeito, a relação da arte com o campo econômico é complexa porque a arte não tem, em princípio, um valor comercial intrínseco (a arte é “sem valor” (Bourdieu, 1996, p. 104)) e ao mesmo tempo necessita dos detentores do poder monetário para fazer-se circular com rapidez. Não obstante, quando o autor ignora esta necessidade de imediatismo, vemos emergir uma evidente contradição. Dirá Bourdieu (1996, p. 105): “Ora estamos com efeito num mundo econômico de pernas para o ar: o artista só pode triunfar no terreno simbólico perdendo no terreno econômico (pelo menos a curto prazo), e inversamente (pelo menos a longo prazo).”.

O que fez a literatura marginal foi criar novos consumidores para as novas narrativas. Enquanto gradualmente a academia e os segmentos que tradicionalmente consomem a criação literária vão admitindo e valorizando essas obras, também pessoas cujas vidas veem representadas naquela produção consomem os livros. Geovani Martins, inclusive, começou sua carreira literária quando participou na FLUP (Festa Literária das Periferias), organização de estímulo à produção literária nas comunidades periféricas. É de se ponderar, por outro lado, o que se passará se, no desenvolvimento de Martins enquanto autor, ele decidir encaminhar sua criação por outras veredas. Aqui, de fato, haveria um apelo econômico para que sua produção continue no mesmo estilo que lhe permitiu o sucesso editorial. Isso para ilustrar o curioso fato de como, com o êxito comercial, a margem pode tornar-se centro e é capaz de ficar condicionada aos mesmos poderes econômicos contra os quais pelejou no gérmen de seu trajeto.

3. O sol e o *flâneur*

A tensão entre as personagens e a cidade é um dos temas principais da obra. Na tentativa de estudar, de trabalhar ou de simplesmente usufruir do Rio de Janeiro, as personagens se encontram frequentemente com a violência. Em *Espiral* essa violência é psicológica, o que também sustenta a opção do autor por uma narrativa também psicológica. Em *Rolézim* ela é patente e presente na memória do protagonista. Daí o grande contraste com outro sujeito que deseja viver a cidade, mas que de fato o consegue e faz das suas observações um meio de vida. Falaremos, portanto, da relação entre as personagens de *O sol na cabeça* com o *flâneur* no século XIX.

3.1. O sol na cabeça

“Acordei tava ligado o maçarico!” (Martins, 2018, p. 9). É esta a primeira frase de *Rolézim*, a sentença de estreia do autor carioca. O sol e o calor, onipresentes na obra, têm um carregado valor literário. A opressão natural sobre as cabeças das personagens não funciona apenas como pano de fundo para o desenrolar da história, mas a imbui de uma sensação vertiginosa que acompanhará o frenético ritmo dos contos. O intertexto mais evidente será a vertigem criminoso em *O Estrangeiro*, de Albert Camus: “Hoje, o sol excessivo que fazia estremecer a paisagem tornava-a deprimente e inumana.” (Camus, 2018, p.15). Simbolicamente, o sol impinge, portanto, e com mais evidência, uma camada de opressão nos sujeitos. Em seus cotidianos, Martins sublinha a imposição de toda a sorte de arbitrariedades, nomeadamente as perpetradas pelo Estado, pelos criminosos (um e outro se confundem) e mesmo pelos civis numa paranoia também vertiginosa (veja-se o exemplo do conto *Espiral*). “Pra tu ter uma ideia”, escreve Martins, “até o vento que vinha do ventilador era quente, que nem o bafo do capeta” (Martins, 2018, p. 9).

O calor é retomado por Martins em outros momentos do livro. *O rabisco* é o conto que marca a metade do livro (é o sétimo de treze) e, tal qual *O espelho* nas *Primeiras estórias* de Guimarães Rosa, tem um viés filosófico e reflexivo, embora cheio de ação, narrado numa linguagem mais sóbria. O narrador põe-se a refletir sobre o calor e a cidade:

Tem dias que faz sol até de noite, o calor, o colchão encharcado de suor, não deixam as pessoas dormirem direito, muitas saem porque precisam respirar, por isso o bonde lá embaixo não parava de crescer, mesmo já passando das duas horas da manhã. Chegam sem entender o que está acontecendo, se informam do motivo da aglomeração, e então são envolvidas pela rua e sua incrível capacidade de transformar pessoas comuns, que amam e choram, que sentem fome e saudade, em algo completamente diferente, numa unidade capaz de ir além dos limites de cada um dos indivíduos reunidos, que não se incomoda em ver o sangue escorrendo pela roupa do objeto atingido, se isso satisfizer a sua noção de justiça no momento exato do choque (Martins, 2018, p. 54).

A incapacidade do sujeito face às intempéries naturais marca o afastamento constante do sossego e por isso essa relação aparece com frequência na literatura dita marginal. A angústia do calor no Rio de Janeiro é transposta, em São Paulo, à impotência em relação ao frio. Em *Capão pecado*, o protagonista se lembra constantemente da morte de conhecidos (e a morte sempre está à porta de sua casa). Nesta passagem, angustia-se ao ver a mãe tremer de frio:

Notou que a pessoa que lhe dava de tudo tremia de frio e que estava com os dentes em pequenos movimentos fazendo um som baixinho, um som estranho, de agonia, de dor (...) antes de dormir, Rael se lembrou da família dos Pereiras que, em uma noite fria, decidiu acender um monte de carvão para aquecer a casa e foi dormir. A mãe, o pai e os dois filhos amanheceram mortos, asfixiados. (Ferréz, 2005, pp. 101-102).

Voltando ao *Rolézim*, sua estratégia narrativa, com o narrador em primeira pessoa e linguagem informal, repleta de gírias, é apresentar todos os elementos de identificação da personagem em apenas dois parágrafos. Vemos as infiltrações nas paredes, a escolha entre

comer e se locomover, a patente necessidade de burlar o Estado para poder atravessar a cidade. Vemos, portanto, a pobreza, a vontade e a opressão.

O enredo do conto é simples: o narrador se encontra com amigos para ir à praia e fumar maconha. A narrativa se desenvolve com auxílio da analepse e com a descrição de eventos do passado passamos a conhecer o contexto em que as decisões das personagens são tomadas e os mecanismos psicológicos que os levam a tomá-las.

A tensão do sujeito periférico com o Estado, bem como a tensão entre classes, será tema essencial na obra. Com o *flashback* percebemos por que as personagens nutrem especial ódio pela polícia:

Operação mermo só teve quase uma semana depois, que foi até quando tiraram a vida do Jean. Sem neurose, gosto nem de lembrar, tu tá ligado, o menó era bom. Só queria saber de jogar o futebol dele, e jogava fácil! Até hoje vagabundo fala que era papo de virar profissional. Já tava na base do Madureira, logo iam acabar chamando ele pra um Flamengo, um Botafogo da vida. Pronto! Tava feito! (...) Esses polícia é tudo covarde mermo, dando baque no feriado, com geral na rua, em tempo de acertar uma criança. Tem mais é que encher esses cu azul de bala. Papo reto. (Martins, 2018, pp. 11-12).

Esse trecho tem especial importância porque evidencia a distante esperança de ascensão social das comunidades periféricas. O esporte, nesse sentido, representa a possibilidade mais palpável dessa ascensão. Quando a polícia executa Jean, é como se executasse também a mínima esperança do narrador de que as pessoas que vivem no seu meio possam sair da condição de pobreza e violência em que se encontram. O caminho até a praia é pernicioso, a iminência de um encontro com a polícia permeia toda a narrativa. Que finalmente esse encontro aconteça quando as personagens já não estão em posse de drogas e, para todos os efeitos, não cometem crime maior do que gozar do direito à cidade, será o ponto fulcral da narrativa, sublevando qualquer possibilidade de simpatia do leitor para com o Estado:

A merda e que um dos cana viu nós também, dava nem pra voltar e pegar outra rua. Mas até então, mano, tava devendo nada a eles, flagrante tava todo na mente, terror nenhum (...) Aí veio com um papo de que quem tivesse sem dinheiro de passagem ia pra delegacia, quem tivesse com muito mais que o da passagem ia pra delegacia, quem tivesse sem identidade ia pra delegacia. (Martins, 2018, p. 15).

3.2. A anti-flânerie carioca

A completa impossibilidade de andar pela cidade tranquilamente é um contraponto interessante ao arquétipo do *flâneur*, cujo comportamento, bem descrito por Walter Benjamin (2017), representa o início da modernidade. A comparação não é despropositada, uma vez que o *elã* primitivo dos cidadãos, o parisiense em meados do século XIX e o carioca periférico em inícios do XXI, será similar: a vontade de ocupação da cidade.

O *flâneur* é um tipo que entende a cidade, vive-a como se fosse a sua casa. Nela, perscruta cada canto, observa os comportamentos, as diferenças, os lugares e as paisagens. Para o

flâneur, a glória máxima do poeta é levar um “banho de multidão” (Baudelaire, 2003, pp. 90-91). Não à toa após o desenvolvimento desse sujeito surgem as narrativas policiais. Em Poe como em Pessoa (no detetive Abílio Quaresma ou, de maneira distinta, nos olhos atentos de Bernardo Soares), a observação de quem está muito à vontade no ambiente urbano é que, no fundo, propulsiona a narrativa.

Geovani Martins não é um homem do século XIX vivendo na Europa. É um escritor do século XXI que cresceu na periferia do Rio de Janeiro. Dos bairros periféricos e das favelas saem os seus protagonistas, normalmente jovens. Ao invés de estarem imersos na cidade, eles vão até ela. A cidade para eles é uma imagem desbotada, um pano de fundo para a vida periférica ser projetada. A grande tensão se manifesta quando a margem tenta penetrar o centro. Eis que a cidade, este mesmo monstro de concreto alimentado incipientemente no tempo de Baudelaire, lança mão de uma miríade de mecanismos para travar a ascensão do *anti-flâneur*. No fundo, trata-se de uma luta pela cidadania negada. De resto, a completa impossibilidade da *flânerie* tem três motivos principais.

O primeiro motivo é que o percurso entre periferia e centro é uma jornada homérica. Não há ciclopes, mas há milicianos, traficantes de drogas e policiais corruptos. O que move o sujeito é decerto o íntimo desejo de pertencimento à cidade ou o mais agudo desejo de identidade. Ao mesmo tempo, a cidade o repele, mormente pela ação direta do Estado. O sujeito periférico só anda pela cidade olhando por trás do ombro à procura da polícia. Há sempre a iminência de, como no fim do *Rolézim*, ter de fugir das mãos da polícia:

O bagulho era que tinha uns cana ali parado, escoltando nós. Tava geral na intenção de apertar o baseado, e os cana ali. Esses polícia de praia é foda. Tem dia que eles fica sufocando legal. Eu acho que das duas uma: ou é tudo maconheiro querendo pegar a maconha dos outros pra fazer a cabeça, ou então é tudo playboy, sei lá. Sei é que quando eu vejo cana querendo muito trabalhar fico logo bolado. Coisa boa num é! (Martins, 2018, p. 12).

O segundo motivo diz respeito à invisibilidade do sujeito nas ruas da cidade. Em *Sextou*, a personagem principal começa a trabalhar distribuindo panfletos em frente a uma estação de metrô. O narrador, a princípio, sente-se numa posição indigna tendo de lidar com a rispidez das pessoas que passam por ele. A dada altura, uma mulher por quem nutre interesse romântico se aproxima dele. O rapaz entra em pânico, não quer que ela o veja naquela posição:

Já tinha dado o maior trabalho fazer a mina me dar confiança, se ela me visse ali já era. Sabia que ficar parado não adiantava, então continuei entregando o papel, como se nada tivesse acontecendo, e não deu outra, a mina passou batida, na maior tranquilidade. (Martins, 2018, p. 103).

A personagem, naquele trabalho, portanto, é invisível. Contudo, o fato de só estar ali em horário de trabalho jamais o permitiria viver a cidade como o *flâneur*. Isso levamos ao terceiro motivo, bem ilustrado pelo conto *Espiral*, no qual a linguagem oralizante é substituída pelo discurso padrão, ainda com o narrador, um adolescente, em primeira pessoa. O narrador vive numa favela e tem de descer o morro para ir à escola na Zona Sul, revelando um contraste abismal entre as duas realidades. “É tudo muito próximo e muito distante”, diz (Martins, 2018, p. 18). Neste conto, a tensão advém da discriminação racial. O rapaz, nas calçadas e nas paradas de ônibus, é vítima dos olhares suspeitosos da

gente abastada da Zona Sul. Quando se senta num banco, a senhora ao seu lado protege a bolsa. Ele resolve, em vez de afastar-se, entrar no jogo proposto pelos seus acusadores implícitos, finge ser mesmo um criminoso. Começa a seguir as pessoas, a atizar o medo paranoico dos ricos: “Com o passar do tempo essa obsessão foi ganhando forma de pesquisa, estudo sobre as relações humanas. Passei então a ser tanto cobaia quanto realizador de uma experiência” (Martins, 2018, p. 19). Neste contexto o sujeito também é completamente incapaz de se relacionar com a cidade de maneira ociosa, de viver a cidade. Quando está nas ruas da Zona Sul, jamais pode observar as pessoas de maneira incógnita, pelo simples fato de que ele próprio é ininterruptamente observado.

4. Considerações finais

O fenômeno da literatura marginal tem dado vigor à produção artística brasileira no século XXI. Trata-se da possibilidade de contar histórias em primeira pessoa que jamais haviam sido aventadas no *mainstream* da cultura editorial. É uma literatura sobre a margem e escrita por alguém que vive à margem. Nesse contexto, Geovani Martins surge como uma voz ainda mais distinta, por conta de sua capacidade de navegar facilmente entre o discurso padrão e o oralizante, que tem sido marcadamente característico da literatura marginal.

As personagens de *O sol na cabeça* contam suas próprias histórias e têm uma complexa relação com o Rio de Janeiro. Em semelhança ao arquétipo do *flâneur*, as personagens querem ser parte da cidade, tomá-la para si. Contudo, a ambição de uma *flânerie* se revela uma impossibilidade absoluta. Primeiro porque a própria cidade, fortemente representada pela polícia militar, tenta a todo momento expulsar o sujeito de volta para a favela. Em segundo lugar, porque o único momento em que o sujeito se encontra incógnito na cidade é quando está trabalhando, o que o impede de realmente tirar proveito dela. Por fim, quando andam pela cidade, as personagens jamais podem ser observadores porque são sempre os observados.

O livro de contos de Geovani Martins foi um fenômeno importante no ano de 2018, tendo grande sucesso comercial e de crítica. O êxito da obra atesta que a arte feita na periferia tem sido uma das maiores fontes de renovação da literatura brasileira nos últimos anos. Com o financiamento das produções culturais em risco nos próximos anos, decerto caberá aos meios menos tradicionais alavancar a criação literária brasileira.

5. Referências

- Benjamin, W. (2017). *A modernidade*. Porto: Assírio & Alvim.
- Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte: Gênese e Estrutura do Campo Literário*. Lisboa: Editorial presença.
- Camus, A. (2018). *O estrangeiro*. Porto: Livros do Brasil.
- Carneiro, V. (2017). Reflexões quanto à literatura marginal brasileira: comparando Ferréz a sua tradição literária. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, 50, 254-276.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1977). *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago.
- Ferréz (2015). *Capão pecado*. Lisboa: Palavra.
- Foucault, M. (2018). *O que é um autor?* Lisboa: Nova Vega, 10.^a ed.

- Lyotard, J-F. (1989). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 2.^a ed.
- Martínez, V. (2018). A junção de linguagens no conto “estação Padre Miguel”, de Geovani Martins. *Revista Communitas*, 2(4), 282-301.
- Martins, G. (2018). *O sol na cabeça*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.
- Mchale, B. (2004). *Postmodernist fiction*. London: Routledge.
- Nascimento, É. (2006). “*Literatura marginal*”: os escritores da periferia entram em cena. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Patrocínio, P. (2007). Escritos da periferia: ecos da literatura marginal. *Gândara*, 2, 239-251.

A leitura em linha do Teatro de Autores Portugueses do Séc. XVI

The online reading of the 16th century Portuguese Theater

Nuno Miguel Santos Meireles
nunomeudeusmeireles@yahoo.com

*Centro de Literatura Portuguesa, Doutoramento FCT em Materialidades da Literatura,
Universidade de Coimbra, Portugal*

Resumo

Neste artigo aborda-se o que pode ser considerada a única edição eletrónica do primeiro teatro português. Do vasto (e discutível) oceano da world wide web, vê-se criticamente um sítio dedicado ao Teatro de Autores Portugueses do Séc. XVI. Apresenta-se assim o caso de *www.cet-e-quinheiros-com* (Camões *et al*, 2010), dos textos de teatro quinhentista português, iniciativa do Centro de Estudos de Teatro (FLUL). Tratando-se da mais completa (e rigorosa) compilação do teatro de autores portugueses do séc. XVI, existe apenas em linha. Este sítio torna acessível um número exaustivo de autores e um conjunto de *corpus* de textos, muitos deles indisponíveis em leitura criteriosa, recente ou sequer em livro. Indo para além da bipolaridade na discussão do “suporte físico vs. suporte digital” do livro, proponho pensar-se o que há de específico (e rico) na leitura em linha destes textos que ainda é, afinal, *leitura* (Fitzpatrick, 2012). Sugiro que esta edição eletrónica, precisamente pela sua natureza digital e em linha, permite um amplo (e democratizado) conhecimento desse “teatro português de Quinhentos” (Camões, 2018) a par de Gil Vicente. Esta imensa biblioteca virtualizada, ainda não foi, inexplicavelmente, objeto de atenção crítica, apesar de prolongar a revalorização crítica do nosso cânone teatral (Ferreira, 2013) e dos autores a par do criador das Barcas, este solidamente alicerçado no seu livro (Bernardes, 2005). Defendo que este sítio enriquece e oferece potencial renovação da existente historiografia da literatura (Bernardes, 1999) e do teatro português (Barata, 1991). Parece-me que é de particular relevância refletir acerca do ato de leitura que aqui acontece, só possível em linha e assim multiplicar a discussão (esparsa) sobre a edição eletrónica deste teatro (Camões, 2004). Aponta-se, a partir deste caso e da sua circunstância de leitura, a mudança dos tempos e de perceção sobre a literatura dramática portuguesa quinhentista. Proponho, por isso, discutir este caso pelo que providencia de “prazer do texto” (Barthes, 1973). Sugiro apresentar, nesta perspetiva *barthesiana*, o inquietante prazer que há neste sítio, inquietante (re)descoberta da nossa cultura teatral e do tempo que vivemos. Há ainda espaço (e perfeita oportunidade) para uma reflexão sobre o contributo das Humanidades Digitais na sua relação com a literatura (Fiormonte, 2018) e, em especial, sobre o teatro quinhentista português.

Palavras-Chave: leitura, teatro, edições eletrónicas, humanidades digitais.

Abstract

This article discusses what can be considered the single electronic edition of the first Portuguese theater. From the vast (and debatable) ocean of the world wide web, one must critically acknowledge a site dedicated to the 16th century Portuguese Theater. Thus, we present the case of *www.cet-e-quinheiros-com* (Camões *et al*, 2010), digital edition of 16th century Portuguese theater texts, an initiative of the Center for Theater Studies (FLUL). It is the most complete (and rigorous) compilation of the theater by Portuguese authors of the

XVIth century, and exists only online. This site makes accessible an exhaustive number of authors and texts, many of them unavailable for reading in printed form. Going beyond the polarity in the discussion of “physical support vs. digital support” of the book, I propose to think about what is specific (and rich) in reading these texts online, which is still, after all, reading (Fitzpatrick, 2012). I suggest that this electronic edition, precisely because of its digital and online nature, allows for a broad (and democratized) knowledge of this “Portuguese theater of 1500” (Camões, 2018) along with Gil Vicente. This huge virtualized library has not yet, inexplicably, been the object of critical attention, despite prolonging the critical revaluation of our theatrical canon (Ferreira, 2013) and the authors along with the creator of *Barcas*, who is solidly rooted on his own book (Bernardes, 2005). I argue that this site enriches and offers potential renewal of the existing historiography of literature (Bernardes, 1999) and of Portuguese theater (Barata, 1991). It seems to me that it is a particular reflection on the act of reading that takes place here, only possible online, and thus multiply the (sparse) discussion about the electronic edition of this theater (Camões, 2004). Based on this case and its reading circumstance, it is pointed out the change of times and of perception about the 16th century Portuguese dramatic literature. Therefore, I propose to discuss this case for what it provides for “the pleasure of the text” (Barthes, 1973). I suggest presenting, in this Barthesian perspective, the specific pleasure that there is in this place, of the (re)discovery of our theatrical culture and the times in which we live. There is also space (and perfect opportunity) for a reflection on the contribution of Digital Humanities in their relationship with literature (Fiormonte, 2018) and, in particular, on Portuguese 16th-century theatre.

Keywords: reading, theater, digital editions, digital humanities.

1. Introdução à edição eletrónica do primeiro teatro português

Procuraremos, nas páginas que se seguem, responder a questão da leitura do único sítio na internet onde se pode ler a totalidade dos textos reconhecidamente teatrais da época em que se começou a escrever o género em Portugal: “Teatro de Autores Portugueses do Séc. XVI”, como vem designado na sua página inicial; “TAP XVI” como é referido, em sigla, na página do Centro de Estudos de Teatro/FLUL como projeto de investigação; ou “cet-e-quinheiros.com”, endereço web que é jogo verbal entre a sigla do centro de investigação (CET) e do século a que se refere (1500). Nas seguintes páginas havemos de preferir precisamente a última designação, por concisão de dimensões, “cet-e-quinheiros.com”, referindo em itálico como *cet-e-quinheiros.com*.

1.1. Corpora digital do teatro português quinhentista

Em *cet-e-quinheiros.com*, sob a direção científica de José Camões, podemos ler teatro como o conhecemos, com maior ou menor extensão e complexidade, em verso e/ou prosa, com ação definida, separada do seu público, que comentava e interpelava quem via e ouvia. Temos ao alcance cerca de uma centena de textos dramáticos que são testemunha do teatro que se fez em Portugal no século XV. José Camões (2018), sob o termo de “teatro português de Quinhentos”, elenca cerca de 80 textos atribuídos a Anrique da Mota, Anrique Lopes, António de Lisboa, António de Portalegre, António Ferreira, António Pires, António Prestes, António Ribeiro Chiado, Baltasar Dias, Fernão Mendes, Francisco da Costa, Francisco de Sá de Miranda, Francisco Vaz, Gil Vicente (inabalavelmente), Gil Vicente de Almeida, Jerónimo Ribeiro, João Escovar, Jorge Ferreira de Vasconcelos, Jorge Pinto, Luís de Camões, Sebastião Pires, Simão Machado. Além de textos em várias versões ou testemunhos quando considerado relevante dos referidos autores, também encontramos duas dezenas de textos de atribuição anónima. É de relevar que todos os *corpora* estão representados com os respetivos fac-símiles, no sítio em análise.

1.2. Utilidade da leitura do corpora

Portanto, temos à disposição uma lição modernizada, acesso às imagens dos originais e ainda a possibilidade de proceder a pesquisas de palavras neste gigante conjunto de textos, no que possibilitará uma *distant reading* significativa do teatro português quinhentista no seu início (como haveremos de discutir mais adiante). Restringimos aqui a noção de teatro à manifestação escrita ou literária do teatro, como faz o próprio *cet-e-quinhentos.com*, dado não figurarem ali descrições de eventos ou formas teatrais da idade média portuguesa de que a palavra usada em cena ou para cena não encontrara fixação impressa. Sublinhemos quão útil será dispormos (e lermos a partir) de uma edição eletrónica (ou uma “base de dados textual”) como esta, pois efetua a mais recente e rigorosa lição do texto da totalidade conhecida do teatro quinhentista português. A mesma leitura de alguns dos textos já conhecera várias edições impressas, em livro físico, com a chancela da Imprensa Nacional, com aparato crítico que *cet-e-quinhentos.com* parece emular: as notas a propósito de palavras ou nomes, a menção a bibliografia existente. Frisemos que o sítio não procura ser edição crítica e contextualizar num exemplo pungente que os volumes referentes à edição, estabelecimento e lição dos textos de Gil Vicente (I e II volumes) já se encontram esgotados no mercado livreiro. Leremos, portanto, em *cet-e-quinhentos.com* textos dificilmente acessíveis em termos materiais, transcritos com cuidado, preocupados com a sua legibilidade e teatralidade, esclarecendo palavras mas mantendo em aberto a sua pontuação, deixando o estabelecimento dos ritmos ao cuidado do leitor contemporâneo. Vemos então como será possível, com bastante ganho, consultar os textos teatrais de Gil Vicente e dos autores coevos a partir de uma sala de aula, uma sala de ensaio, da minha casa ou de uma biblioteca. Para verificar, cotejar ou ler, prazerosamente, pela primeira vez. Descrevamos as duas circunstâncias de leitura de *cet-e-quinhentos.com* que se afiguram especificamente promissoras, no Ponto 1, a do cotejo pelo investigador no teatro da época e no Ponto 2, a exploratória pelo criador de teatro.

- O investigador no teatro quinhentista português, leitor especializado ou de *close reading*, poderá fazer-se acompanhar de *cet-e-quinhentos.com* (por qualquer via ou dispositivo legível) na secção de reservados da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, em que se encontrará o espólio manuscrito da centenária D. Carolina Michäelis de Vasconcelos. A autora de estudos de vulto sobre Gil Vicente e o conjunto de autores que denominou de “Escola Vicentina” (Ferreira, 2013) tinha transcrito à mão vários textos teatrais quinhentistas para edição crítica que nunca chegou a vir a lume, que na dita biblioteca têm a Cota B 1.1.3. O hipotético investigador, porventura projetando uma edição crítica ou um estudo sobre as decisões de leitura desses textos, em cópia manuscrita de D. Carolina pode fazer cotejo com a sua lição moderna ou o fac-simile na edição eletrónica que temos referido. Situação que traduz o acesso cómodo do que está na web, assim como, parece-nos, o estímulo intelectual impossível no tempo em que D. Carolina colocava as pedras filológicas dos estudos literários, e fazendo os seus monumentos (como se lhe referiu em outro lugar Vitor Aguiar e Silva).
- Por outro lado, o encenador que procure expandir o seu conhecimento sobre as Comédias, ao modo quinhentista, que englobavam mais do que o cómico a história de amores com sobressaltos, peripécias, enganos, figuras altas que, discorrem pensamentos igualmente altos. O seu ecrã traz-lhe, de imediato, o outro lado de António Ferreira, o grave autor de *A Castro*, sob a forma da *Comédia de Bristo*. A leitura da sua expressão de pensamento e fantasia ou os seus monólogos poderão servir para alicerçar um espetáculo a montar, quiçás no seio da Universidade de Coimbra, onde terá o autor feito representar a dita comédia há

quinhentos anos, enquanto estudante. Poderia *Bristo* talvez vir a ser o complemento para a lecionação da *Castro* numa produção escolar onde o docente de português seria o encenador dos alunos, dando-lhes a ler em linha e a oportunidade de grande valor pedagógico de serem leitores mais informados da dita (e canónica) tragédia da *Castro* ao perceber como não era produção única do autor.

1.3. Afinal, leitura?

Temos estado a circunscrever as utilizações da leitura do sítio cet-e-quinhentos.com. Afinal, junto com as suas utilizações, descrevemos que haja *leitura* neste suporte e edição. Kathlen Fitzpatrick (2012) desenvolve argutamente esta ideia, de ser também e obviamente leitura a *leitura* em linha. Parece inegável que se possa proceder assim uma leitura atenta, frutuosa, profunda, estimulante, aberta, do sítio e dos seus textos, nada obstando a isso, sem que nada implique (ou exija) ser apenas consulta fugaz, derivativa, errática como frequentemente se tem propalado acerca do ato de leitura de textos em linha. Fitzpatrick é perentória neste desmentido e secundamos a sua apreciação que afirma a possibilidade (talvez redundante) de haver leitura de textos em linha. Partimos aqui também da relação que a autora faz com Roland Barthes, a propósito do comportamento de leitura. Consideramos especialmente conveniente a tese geral de Barthes, a do prazer do texto, aplicado na descrição da descoberta dos *corpora* digitais de textos aqui apresentados.

Se no primeiro caso descrito se delicia o hipotético investigador descobrindo as operações da filóloga alemã, no segundo caso o potencial encenador (com os seus alunos) sente o prazer do inesperado repertório. Este é sem dúvida, então, um utensílio para o leitor interessado, seja por prazer, que procura descobrir outras partes de uma literatura dramática imensa; para abordar o período, na História da Literatura ou no Teatro. Pensemos em como a disponibilização destes textos permite o enriquecimento da bibliografia e pensamento que encontramos na *História Crítica da Literatura Portuguesa [Humanismo e Renascimento]* da responsabilidade de José Augusto Cardoso Bernardes (1999), ou o complemento da *História do Teatro Português*, de José Oliveira Barata (1991). Ambos os títulos, de abrangência crítica, poderiam ver neste manancial de textos dramáticos uma razão (suplementar) para uma reedição revista e aumentada. A todos estes agradará mergulhar no domínio da língua e da ação, em verso ou prosa, dos ritmos e dos pensamentos. Até mesmo no domínio mais estreito das TIC, numa proveitosa consequência pedagógica em sala de aula, poderia ser utilizado cet-e-quinhentos.com como plataforma de leitura das mais recentes e rigorosas lições dos textos presentes no currículo escolar (secundário e superior) e exposição da arqueologia dos seus meios, pelos fac-similes. Até mesmo uma reflexão sobre o progresso nas tecnologias digitais se poderá fazer tomando o cd-rom das obras de Gil Vicente que vemos como fora em 2001 o ponto de partida do sítio para mais ampla edição, José Camões (2004) dá-nos conta dessa etapa intermédia ou entre meios, assim como nos sugere a sua complexa receção.

2. Crítica: a leitura inquietante

Cet-e-quinhentos.com, como vimos, dá-nos a oportunidade (e o prazer) de ler a obra dramática completa reconhecida de cada um dos seus autores. A sua utilidade e potencial prazeroso ficou bem patente nas palavras antecedentes. Os autores polemicamente colocados antes à sombra de Gil Vicente são oferecidos ao leitor global para revalorização, assim como se abre uma nova apreciação do autor das *Barcas*. Sabê-lo no meio de muitos outros autores em vez de nome único na escrita do teatro quinhentista não

abala os leitores mais conhecedores, mas torna justa a reapreciação de um autor que não laborava insuladamente no tecido cultural quinhentista. Creio que assim se faz justiça e dá-se finalmente ao leitor o poder de discernir e hierarquizar, José Alberto Ferreira (2013) sugeria criticamente a reabilitação desses inabilitados autores, juízo que a edição digital permite finalmente agilizar com relativa equidade aos autores e textos.

2.1. Dissolução do Livro das Obras de Gil Vicente

Todavia, partindo de Gil Vicente apontamos desde já aspetos críticos em *cet-e-quinhentos.com*, pois na edição eletrónica em análise dá-se a *dissolução* do livro *Compilação de Todas as Obras* ou o *Livro das Obras*. Recordemos que a ordem das obras de Gil Vicente que existem em livro, em cinco livros ou partições, das obras de devoção para as profanas, tudo indica tenha sido (grandemente) projetado pelo seu autor. Remetemos para a posição de José Augusto Cardoso Bernardes (2005) que faz equivaler o livro a um projeto identitário do autor quinhentista. Mais recentemente Jorge Alves Osório (2018), numa posição afim aponta semelhanças entre os Cancioneiros e a estrutura do livro da *Compilação*. Por livro entenda-se não apenas o suporte de leitura mas sobretudo a arquitetura, sequência e concatenação das suas partes. A relação entre essas partes da *Compilação* é invisibilizada pela edição eletrónica que, por outro lado, sugere novas relações como apontaremos a seguir. No entanto, a representação digital da sua *Compilação* não faz parte do âmbito do sítio. *Cet-e-quinhentos.com* preocupa-se com textos, elegendo-os unidade máxima (ainda que fragmentária em macro-textos) da escrita de teatro. Nesse propósito, não deixa de ser uma surpresa estimulante ver reconhecido como texto de teatro *Pregação (sermão de Abrantes)*, que saltou, como havia saltado o *Vaqueiro* inaugural do *Auto da Visitação*, do vicentino quinto livro das *obras meudas*, para a menção como *teatro* quinhentista português, portanto. Do mesmo modo como foi reconhecido como (ato de) teatro a *Carta de Santarém sobre o tremor de terra em 1531*. No entanto, por igual (e legítimo) motivo também apontamos que poderia ter sido incluído o díptico dos romances à morte de D. Manuel I e aclamação de D. João III, pela sua natureza dialógica, musical e performativa, ao imaginar o lamento coletivo pelo rei morto e os conselhos dados ao novo rei.

2.2. Desmaterialização ou a datização

Na sua apresentação, *cet-e-quinhentos.com* faz equivaler textos e autores, listando-os vertical e alfabeticamente, pondo-os lado a lado em termos de valor editorial à maneira da neutra denominação que adota: “base de dados textual”. Pensamos que há aqui uma construção que acompanha a dissolução do livro das obras vicentinas: o livro, como projeto ou objeto, é desmaterializado, construindo um hipertexto do *teatro* quinhentista português. Explicitamente somos convidados a ler qualquer texto e não uma ordem de textos, sequer cronológica, pois observamos ser alfabética. Ter edições em livro impresso dos textos editados em *cet-e-quinhentos.com* equivaleria a uma biblioteca de centenas de volumes. Na janela dos nossos computadores temos, virtualizada, uma rica biblioteca, quicá impossível no mundo físico (doméstico ou institucional, de cada seu leitor). Ainda que acima se tenha defendido as potencialidades ou hipóteses de leitura aprofundada do sítio em causa, o leitor hesitará face a um sentimento do infinito, pois parece ínfimo o nosso anterior conhecimento, assim como infinito o universo que se abre, de modo tão fácil. O que nos leva a questionar se não será à *distant reading* que se destina afinal *cet-e-quinhentos.com*. Do mesmo modo como o padre Roberto Busa iniciara aquilo a que conhecemos por humanidades digitais ao construir o índice informatizado das palavras de S. Tomás de Aquino, vemos aqui porventura uma preponderância em “datizar” (Fiormonte, 2018) os corpora do teatro quinhentista português. As suas palavras estão indexadas, como apontámos acima. O sítio permite que de imediato se possa colher as

ocorrências de nomes, pronomes, termos técnicos, locais, de dados, em suma. Haverá latente um prazer do texto, mas um prazer inquietante que representa o presente que vivemos. A desmaterialização do texto para o ecrã, em edição digital em linha, tornou-o em dados, *datificou* o texto, num *contínuo de sinal*. Durante a nossa leitura em ecrã o texto em linha está continuamente a ser produzido, num sinal que não para. Esta consciencialização também não estará ausente do leitor ao debruçar-se sobre cada texto, cada autor. Como se o trabalho sobre esta edição não tivesse sido concluído. Continuamente a ser produzido, como uma prensa quinhentista em interminável trabalho de Sísifo.

2.3. Conclusões

Pensamos que é de assinalar a edição eletrónica de *cet-e-quinhentos.com*, como afirmámos acima, pela sua completude e rigor de lição dos textos, pela possibilidade de acesso a várias mediações impressas de um século de escrita teatral em múltiplas autorias. Achamos pertinente apontar de forma crítica que apesar de aparentemente neutra a sua edição, esta traduz-se numa fragmentação do projeto de livro, flagrante em Gil Vicente (e extensível a outros autores em aspeto aqui não estudado). Relevámos também que o sítio não será necessariamente isento do prazer de leitura de feição Barthesiana, ainda que se dê a ler na sua estrutura como base de textos, com estes tornados dados que convidam a análises que pensamos ainda por fazer. Ampliamos agora a possibilidade instrumental de *cet-e-quinhentos.com* propondo vir a haver mecanismos de edições virtuais, tidas como organização de itinerários de leitura dos textos. Reflete-se ora como este teatro quinhentista reclama assim, uma vez mais, a sua capacidade de representar o nosso mundo. Não apenas pelas suas palavras e enredos, mas agora pela sua *datificação* ao tornar-se dados na posição defendida por Domenico Fiormonte (2018) que alerta para este fenómeno e de como terá que afetar a nossa capacidade de ler literatura.

3. Referências

- Barata, J. (1991). *História do teatro português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bernardes, J. (2005). A Copilaçam de totalas obras: o livro e o projecto identitário de Gil Vicente. *Diacrítica*, 18 e 19, 179-198.
- Bernardes, J. (1999), *História Crítica da Literatura Portuguesa [Humanismo e Renascimento]*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Camões, J., (2018). Gil Vicente e o teatro português de quinhentos. In J. Bernardes & J. Camões (Coords.). *Compêndio Gil Vicente* (pp.49-66). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda/ Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Osório, J., (2018). Depois do espetáculo teatral vicentino: “Este livro e cancionero”. In J. Bernardes & J. Camões (Coords.), *Compêndio Gil Vicente* (pp. 401-430). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda/ Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Camões, J., Silva, H., Pinto, I., Patrício, L., Morais, I., Freitas, F. & Sousa, (2010). Teatro de Autores Portugueses do Séc. XVI - Base de dados textual [on-line]. Acedido em 4-10-2019. Disponível em: <http://www.cet-e-quinhentos.com..>
- Camões, J., (2004). AB CD. *Românica*, 13, 43-52. Acedido em 4-10-2019. Disponível em: <http://www.tmp.letras.ulisboa.pt/cet-publicacoes/cet-edicoes-online/cet-artigos/623-ab-cd>.
- Ferreira, J. (2013). *Dos autores formigueyros. Volume 1: Elementos para uma leitura crítica da “escola vicentina”*. Lages do Pico: Companhia das Ilhas.

- Fiormonte, D. (2018). *Per una critica del testo digitale. Letteratura, filologia e rete*. Roma: Bulzoni Editore.
- Fitzpatrick, K., (2012). Reading (and Writing) Online, Rather than on the Decline. *Profession*, 41-52.

Um espaço de empreendedorismo artístico para a comunidade da lusofonia em Bragança

A space for artistic entrepreneurship for the Portuguese-speaking community in Bragança

Hermane Pegoraro Schinaid¹, Vitor Gonçalves²
m301506@alunos.ipb.pt, vg@ipb.pt

¹*Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

²*Centro de Investigação em Educação Básica; Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

Resumo

No âmbito do empreendedorismo, desde há mais de 10 anos que o Instituto Politécnico de Bragança (IPB), através do seu gabinete de empreendedorismo, tem vindo a: fomentar o espírito empreendedor na comunidade académica; fornecer formação extracurricular em temáticas relacionadas com o contexto empresarial; promover o concurso nacional de ideias de negócio Poliemprende; e integrar a Rede Regional de Fomento ao Empreendedorismo, criando um ambiente favorável ao surgimento de novas iniciativas empresariais em contexto académico. Mas os alunos dos cursos de índole artística desta instituição sentir-se-ão devidamente informados e enquadrados neste espaço? Uma primeira abordagem informal deu-nos uma clara indicação de que o espaço poderia ser mais atrativo, diferente e adequado a este tipo de público. O presente estudo teve por objetivo relatar um estudo de caso para avaliar um espaço de coCriação, no qual os alunos dos cursos de artes pudessem ter, na Escola Superior de Educação do IPB, um ambiente de troca e orientação no tocante à geração, desenho e desenvolvimento das suas ideias e projetos de negócio, sob o entendimento de que um espaço dessa natureza propiciaria a conexão de ideias e de pessoas diversas e oriundas tanto de Portugal como do Brasil ou mesmo de países africanos de língua oficial portuguesa. Assim, através de uma abordagem teórico-prática, foram propostos encontros nos quais os alunos pudessem vivenciar a experiência de fazer parte de um espaço de troca e orientação no tocante à geração, desenho e desenvolvimento das suas ideias e projetos. O estudo de caso que apresentamos incidiu sobre: levantamento de dados acerca das reais necessidades dos alunos; apresentação de um plano de intervenção face ao perfil dos alunos e às suas necessidades; desenvolvimento do plano de formação e respetiva observação; e análise do grau de satisfação dos participantes. Assumindo que num estudo de caso os resultados são válidos só para o caso que se estuda, destacamos desde já o seu valor e importância para fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada. Nesta perspetiva, os resultados iniciais sinalizam que a existência de um espaço desta natureza para que os alunos se possam encontrar para explorar, experimentar e partilhar ferramentas e conhecimentos pode ser uma forma inovadora de educação para o empreendedorismo, além de ser também uma estratégia de construção coletiva considerando a diversidade da lusofonia.

Palavras-Chave: educação para o empreendedorismo, empreendedorismo artístico, espaço de cocriação, comunidade lusófona do IPB.

Abstract

In the field of entrepreneurship, for over 10 years, the Polytechnic Institute of Bragança (IPB), through its entrepreneurship office, has been: fostering entrepreneurship in the academic community; provide extracurricular training in business context topics; promote the national Poliempreende business ideas contest; and integrate the Regional Network for the Promotion of Entrepreneurship, creating a favorable environment for the emergence of new entrepreneurial initiatives in the academic context. But will the students of the artistic courses of this institution feel properly informed and fit in this space? A first informal approach gave us a clear indication that the space could be more attractive, different and appropriate for this type of audience. The present study aimed to report a case study to evaluate a co-creation space, in which the students of the arts courses could have, at IPB Higher School of Education, an environment of exchange and orientation regarding the generation, design and development of its ideas and business projects, under the understanding that such a space would allow the connection of ideas and diverse people from Portugal and Brazil, as well as from Portuguese-speaking African countries. Thus, through a theoretical-practical approach, meetings were proposed in which students could experience the experience of being part of a space for exchange and guidance regarding the generation, design and development of their ideas and projects. The case study we presented focused on: data collection about the students' real needs; presentation of an intervention plan according to the students' profile and their needs; development of the training plan and its observation; and analysis of the degree of satisfaction of the participants. Assuming that in a case study the results are valid only for the case under study, we now highlight their value and importance in providing a thorough knowledge of a delimited reality. From this perspective, the initial results indicate that having such a space for students to meet to explore, experiment and share tools and knowledge can be an innovative form of entrepreneurship education, as well as being a building strategy, considering the diversity of lusophony.

Keywords: entrepreneurship education, artistic entrepreneurship, co-creation space, IPB lusophone community.

1. Introdução

Desde há mais de uma década que o Instituto Politécnico de Bragança (IPB) tem vindo a atribuir importância ao empreendedorismo através de uma pró-presidência em Empreendedorismo e respetivo Gabinete de Promoção do Empreendedorismo que tem disponibilizado um conjunto de ações que visam: o fomento do espírito empreendedor na comunidade académica; o fornecimento de formação extracurricular em temáticas relacionadas com o contexto empresarial; a promoção do concurso nacional de ideias de negócio Poliempreende; a integração da Rede Regional de Fomento ao Empreendedorismo, entre outras ações ou iniciativas. Para além de servirem como complemento de apoio aos estudantes, tais ações contribuem para a criação de um ambiente favorável ao surgimento de novas iniciativas empresariais em contexto académico. Mas os alunos dos cursos de índole artística desta instituição sentir-se-ão devidamente informados e enquadrados neste espaço? Numa primeira tentativa de obtenção de respostas, poderíamos dizer que sim, tal como qualquer outro tipo de formações. Contudo, uma consulta informal a este tipo de alunos deu-nos uma clara indicação de que o espaço poderia ser mais atrativo, diferente e adequado às especificidades da tipologia de negócios característicos deste tipo de público.

Tendo como fonte de inspiração o Núcleo Empreendedor de Programas, Projetos e Empreendimentos (NIPPE), projeto do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, este artigo visa relatar um estudo de caso no âmbito do projeto intitulado Espaço coCriAção. Este espaço constituiu uma proposta para constituir junto à Escola Superior de Educação (ESE) do IPB um espaço de cocriação de ideias e projetos em contexto académico, com vista a servir de facilitador no acesso às informações e processos de planeamento e criação de modelos de negócio, com o objetivo maior de despertar e alavancar o potencial empreendedor nos alunos dos cursos das Licenciaturas em Arte e Design, em Animação e Produção Artística e em Música em Contextos Comunitários ou até mesmo nos alunos dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) de Ilustração e Arte Gráfica, de Músico Instrumentista e de Produção nas Artes do Espetáculo, propiciando a conexão de ideias e de pessoas diversas que têm o português como língua oficial.

Em 2016, o estudo denominado “A economia Criativa em Portugal – Relevância para a Competitividade e Internacionalização da Economia Portuguesa” apresentado no Porto, na Fundação Serralves pela sociedade Augusto Mateus & Associados apontou que o setor da economia criativa gera 3,6% de toda economia do país, sendo maior até mesmo do que os setores alimentar e têxtil. Tais dados sinalizam a relevância do Setor Cultural e Criativo e justificam a necessidade de exploração e desenvolvimento do potencial criativo empreendedor dos alunos ligados aos cursos de índole artística.

Por conseguinte, o presente artigo visa relatar um estudo de caso para avaliar um espaço de cocriação na ESE que se pretende que seja um ambiente de troca e orientação no tocante à geração, desenho e desenvolvimento de ideias e projetos de negócio. Para efeitos de estruturação, as informações estarão dispostas em dois eixos fundamentais. Num primeiro momento, apresentamos brevemente a definição de empreendedorismo artístico e as ferramentas para pensar e projetar um modelo de negócios, nomeadamente o Modelo Criativo Disney e o *Business Model Canvas*, efetivamente usados com os participantes do Espaço coCriAção. Num segundo momento, serão descritas as quatro fases do projeto piloto, as quais constituiram o estudo de caso propriamente dito.

2. Empreendedorismo artístico

O empreendedorismo artístico ou criativo corresponde à atividade daquele que aproveita as oportunidades para criar as mudanças com vista a maximizar a atratividade artística e cultural. Essa forma de empreender fez surgir também uma forma nova de economia, a chamada economia criativa, a qual, como o próprio nome sugere, contempla setores que têm sua origem na criatividade.

A respeito do termo economia criativa, foi o consultor inglês John Howkins, autor do livro “The creative economy”, o primeiro a usá-lo. Por mais que ainda seja um conceito em evolução, há consenso entre agentes e investigadores em torno da ideia de que a economia criativa é baseada em ativos criativos com potencial para gerar crescimento e desenvolvimento económicos e ao mesmo tempo estimular a criação de riqueza e a geração de empregos, contribuindo para a promoção da inclusão social, da diversidade cultural e do desenvolvimento humano.

Em se tratando de mercado, contudo, não é possível atribuir valor económico à criatividade e, por esse motivo, ela precisa tomar forma, se transformar em produto e/ou serviço, encontrar um mercado ou nicho para atender, ter diretrizes sobre leis e contratos.

Em outras palavras, para se concretizar, ela precisa se aliar ao processo de empreendedorismo.

2.1. Ferramentas de apoio ao processo criativo de geração de ideias

Entendendo que um espaço de cocriação é composto por pessoas diversas, com formas e processos criativos mentais igualmente diversos, nos encontros propostos pelo projeto Espaço coCriação propusemos o uso de ferramentas que pudessem potencializar a geração de ideias de cada um dos participantes e os estimulassem a pensar e projetar a ideia de negócios.

O ato de gerar ideias pode ser uma atividade solitária. Porém, ao se ter a mesma atividade em grupo o potencial criativo para encontrar soluções para um determinado problema ou situação toma proporções muito maiores.



Figura 1: Modelo Criativo Walt Disney

[Fonte: elaboração própria, adaptado de Gonçalves (2018ab)]

Em grupo é possível levantar problemas, colocar obstáculos, julgar, pensar, criticar, repensar e remodelar ideias, num exercício contínuo e cíclico que com o auxílio de um método que propicie diferentes abordagens e diferentes perspectivas favorece e fortalece as decisões em um processo de modelagem de negócios. Do exposto, nos encontros do Espaço coCriação, numa das primeiras sessões, os participantes envolveram-se num processo de geração de ideias utilizando o Modelo Criativo Disney (Figura 1) no qual, a cada fase de geração de ideias, cada indivíduo pôde se perceber assumindo três perfis diferentes correspondentes a diferentes momentos: ora como sonhador, ora como designer (ou realista), ora como minucioso (ou crítico). Keith Trickey (2008) e Vinicius Mano (2013) referem que o Modelo Criativo Disney visa, portanto, explorar algo a partir de três diferentes pontos de vista que caberiam nas figuras do sonhador, do designer e do minucioso. Mas o que caracteriza cada um no processo de geração e processamento de ideias e, quais técnicas podem ser usadas?

- O Sonhador é a figura necessária para se formar novas ideias. No momento do processo de geração de ideias, *brainstorming*, ou chuva de ideias como é também comumente conhecida, é uma das técnicas que pode ser usada. Nela os participantes sugerem o maior número de ideias originais e estimulam as ideias uns dos outros. A partir da lista de ideias decorrente do *brainstorming*, o SCAMPER é uma das técnicas usadas para trabalhar ideias. Esse acrônimo pode ser resumido nos seguintes conceitos principais: S - substituir

uma ideia por outra; C - combinar uma ideia com outra; A – adaptar uma ideia à realidade do mercado onde se pretende instalar; M - modificar, maximizando ou minimizando uma ideia; P - Propósito ou pôr outras utilizações; E - eliminar ideias fruto do *brainstorming* que não se enquadram no objetivo do negócio ou projeto; R - reverter ou rearranjar a ideia para melhorar a sua viabilidade.

- O Designer é necessário como uma forma de transformar as ideias em coisas concretas. Os mapas mentais ou de conceitos contribuem para representar graficamente a ideia de negócio e respetivos produtos ou serviços. Um mapa mental pode ser editado com mind42 (<https://mind42.com>), tendo a vantagem de poder ser editado de modo colaborativo e online. O mapa de empatia é o instrumento usado para identificar o ponto de vista do cliente.

- O Minucioso é necessário como um filtro e um estímulo para analisar ou apurar cada vez mais a ideia de negócio. É ele o responsável por avaliar as ideias, acreditando que todas elas têm de ser analisadas e avaliadas. É também o minucioso que considera potenciais problemas e possíveis soluções para os mesmos. Aqui podemos perspetivar o modelo de negócio através do Business Model Canvas (Osterwalder & Pigneur, 2010) para apresentar a ideia de negócio.

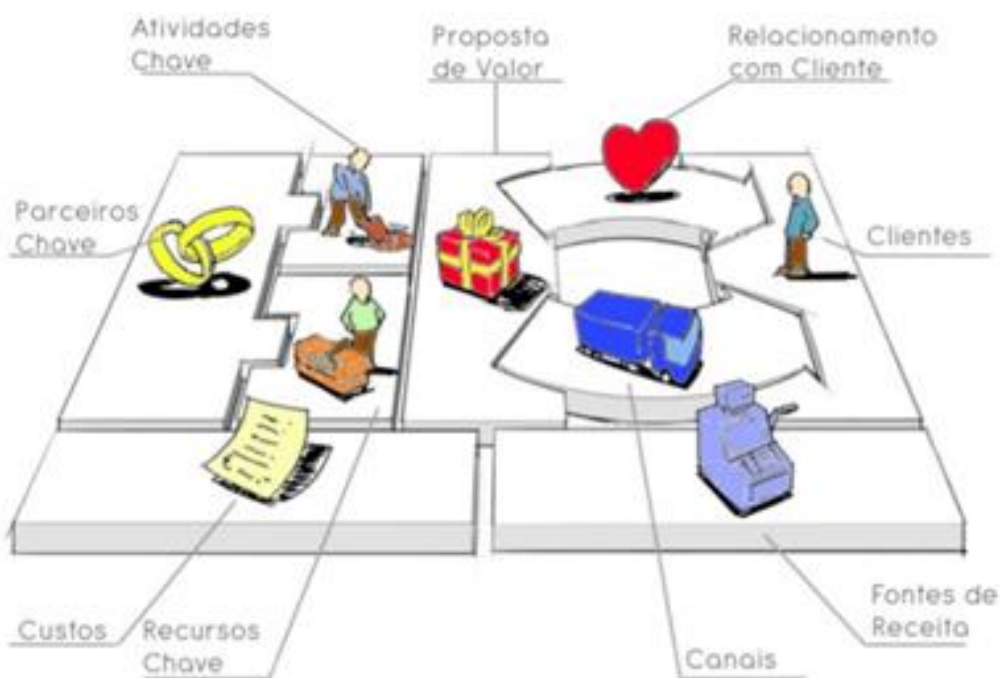


Figura 2: Business Model Canvas

[Fonte: Osterwalder e Pigneur (2010)]

3. Espaço coCriação: uma forma de trabalho em rede

Diferentes pessoas, com diferentes visões de mundo, mas com interesses comuns compartilhando do mesmo espaço, esse pode ser o conceito do Espaço coCriação que propomos para a Escola Superior de Educação de Bragança.

De acordo com Colonomos (1995), citado por Acioli (2007), em Ciências Sociais, rede seria o conjunto de relações sociais entre um conjunto de atores e também entre os próprios atores. De forma geral, rede é qualquer tipo de relação entre indivíduos ou entidades. De forma subjacente ao conceito de redes, dado o facto de estarmos na era das

TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), intrinsecamente, outros conceitos podem aparecer, tais como o de inteligência coletiva, do filósofo e sociólogo Pierre Lévy. Não é objetivo deste trabalho se aprofundar nesta definição ou tampouco nos debates que ela pode gerar, mas sim, usar o entendimento de rede, que sugere fluxo e movimento, ao mesmo tempo em que indica a aproximação com as mais variadas áreas de conhecimento para embasar os encontros realizados pelo projeto Espaço coCriAção.

Na colaboração e na partilha está um grande potencial de inovação. Esta ideia foi defendida por Peter Gloor, investigador do MIT, junto aos participantes do 8º Encontro Nacional de Inovação COTEC, ocorrido em 2011, o qual tratou de falar de Redes Colaborativas de Inovação ou, em inglês, *Collaborative Innovation Networks* (COINs). Na ocasião, Gloor também defendeu que todas as *startups* começam como uma COIN. Ele explicou o conceito de COIN como sendo um conjunto de pessoas auto-motivadas, com uma visão coletiva, as quais colaboram na concretização de um objetivo comum por meio do compartilhamento de ideias, informação e trabalho.

Dentre os níveis de interação que os modelos de trabalho em rede propõem, os mais facilmente perceptíveis e que, para já, cabem ser citados, estão: a percepção, a confiança, a identificação, a solidariedade e a reciprocidade (Guzzo, 2016).



Figura 3: Níveis de interação no Espaço coCriAção
[Fonte: Imagem adaptada de: Guzzo Projetos (2016)]

Entendendo, portanto, que o saber está nos seres humanos e que cada qual, em um modelo de trabalho em rede, tem a contribuir com suas próprias vivências, experiências, capacidades e habilidades acumuladas ao longo da vida, a imagem acima pode servir para descrever o que foi a proposta do Espaço cocriação no tocante à interação de seus participantes trabalhando conjuntamente em rede.

4. Estudo de Caso: metodologia e resultados do Espaço coCriAção

Segundo Yin (1994), o estudo do caso não é mais do que uma de várias maneiras de fazer investigação nas ciências sociais, mas “a estratégia dos estudo do caso é muito provável de ser apropriada para questões ‘como’ e ‘porquê’, por isso a sua tarefa inicial é clarificar precisamente a natureza das questões do seu estudo a este respeito” (p.34).

Por mais que se tenha conhecimento de que em um estudo de caso os resultados são válidos só para o caso que se estuda, Triviños (1987, p.111) ressalta seu valor e importância: “[...] fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”. É a partir dessa perspectiva que esse artigo apresenta o estudo de caso do Espaço coCriAção.

Com o entendimento que um espaço de *coworking* perpassa o empreendedorismo presente em maior ou menor grau em cada indivíduo, com o objetivo de falar sobre empreendedorismo e desmistificar a figura do empreendedor nato, o projeto piloto intitulado Espaço coCriAção foi pensado de forma a promover encontros entre alunos em formação dos cursos ligados às artes da Escola Superior de Educação do IPB, de forma a contribuir para despertar e alavancar o potencial empreendedor desses alunos servindo, portanto, como facilitador no acesso às informações sobre planeamento e modelos de negócios. Também é possível considerar que um espaço dessa natureza poderia ser mais atrativo no processo de educação para o empreendedorismo, além de diferente e adequado ao tipo de público para ele pensado, atuando para a promoção do sentimento de pertença e propiciando a conexão de ideias e de pessoas diversas e oriundas tanto de Portugal como do Brasil ou de países africanos de língua oficial portuguesa.

Através de uma abordagem teórico-prática, foram propostos encontros nos quais os alunos pudessem vivenciar a experiência de fazer parte de um espaço de troca e orientação no tocante à geração, desenho e desenvolvimento das suas ideias e projetos. O estudo de caso que apresentamos incidiu sobre quatro fases distintas:

- Fase 1: Levantamento de dados sobre as reais necessidades desses potenciais empreendedores;
- Fase 2: Apresentação de um plano de intervenção em conformidade com as necessidades identificadas, incluindo propostas e intervenções direcionadas aos requisitos identificados e às demandas previamente mapeadas;
- Fase 3: Desenvolvimento do plano e respetiva observação;
- Fase 4: Análise do grau de satisfação dos participantes.

Para a primeira fase foi disponibilizado um formulário de pesquisa em dois formatos, um virtual e outro físico, direcionado especificamente aos alunos dos cursos referidos na apresentação deste projeto. Nesse formulário, os participantes indicavam o seu interesse em participar em espaços de trocas ideias e planos de trabalho com pessoas desconhecidas, bem como a possibilidade de sua adesão a um espaço com pequenas palestras e conversas informais sobre empreendedorismo. As duas figuras abaixo mostram o mapeamento de interesse dos alunos:

Sobre trocar ideias e planos de trabalho em um espaço com pessoas desconhecidas:

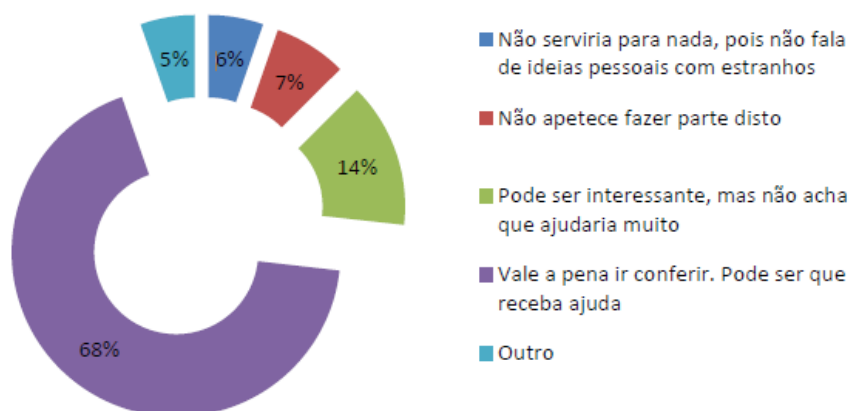


Figura 4: Mapeamento de interesse 1-2

Sobre a existência de um espaço com pequenas palestras e conversas informais sobre empreendedorismo

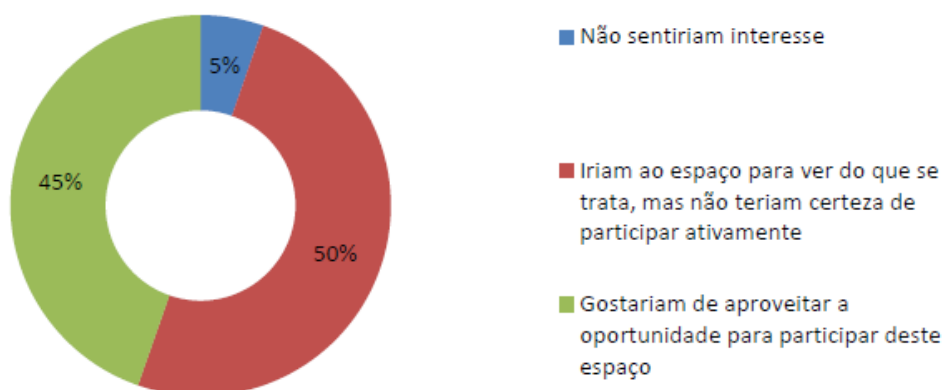


Figura 5: Mapeamento de interesse 2-2

Na segunda fase, a partir das respostas obtidas, optou-se por pensar oficinas e/ou rodas informais de conversa a fim de falar sobre empreendedorismo, ferramentas para modelos de negócio e sobre o próprio conceito de trabalho em rede. As propostas de oficinas e rodas de conversa foram encaminhadas via e-mail às pessoas interessadas e estas decidiram por aderir ou não a elas. Apesar de muitas mais haverem manifestado o interesse em conferir ou mesmo participar no âmbito deste espaço, apenas cinco pessoas se mostraram interessadas em participar dos encontros. Destas, porém, efetivamente apenas três puderam estar disponíveis para comparecer aos dois encontros propostos, com duração de duas horas cada. Acredita-se que a proximidade com o término do ano letivo, o corresponde acréscimo de trabalho e também as preocupações com os exames e trabalhos finais tenham resultado num número inferior de participantes em comparação aos números identificados aquando da pré-inscrição dos interessados.

Chegado o momento da terceira fase, o plano de ação foi composto por dois encontros principais. No primeiro, foi possível falar sobre empreendedorismo e desmistificar a

figura do empreendedor. Foi também possível entender como cada um dos presentes trata suas ideias e, partir disso, foram propostas atividades, em dupla ou em grupo, a fim de provocar a interação entre cada participante para que descobrissem quais capacidades e habilidades têm em comum. Foi apresentado ainda o processo criativo Disney 3D e, como forma de provocação, cada um participou do exercício de busca de respostas: “Quem sou: sonhador, projetista ou crítico? Quem são as pessoas do grupo que está hoje aqui comigo?”. Já no segundo encontro, a partir do que foi apresentado no dia anterior, foram aprofundados com os presentes o conceito de processo criativo Disney e, a partir do mapa mental feito por cada um em sala no dia anterior, os participantes tiveram a oportunidade de utilizar a ferramenta *Business Model Canvas* a fim de desenharem, eles próprios, as suas ideias de modelos de negócios.

Ao longo do tempo de ambos os encontros, foi possível observar a participação de cada indivíduo e como se dava sua interação com o grupo, a partir dos conteúdos apresentados. Com o auxílio de um diário de campo, algumas afirmações dos participantes foram registradas.

Na quarta fase, foi feito um cruzamento das respostas obtidas por meio de formulário de pesquisa de satisfação entregue em cada um dos dois encontros com as anotações do diário de campo. Neste foram registradas as afirmações dos participantes ao longo dos dois encontros. Abaixo, seguem algumas dessas afirmações que indicam um pouco do que foi a experiência por eles vivida no projeto Espaço coCriAção, compartilhando ideias e pensando saídas para seus modelos de negócio:

“Já desde há algum tempo que tenho minha ideia de negócio, mas sempre esbarro com as mesmas dificuldades. Com o grupo aqui hoje, me mostraram possíveis saídas que eu não tinha” – participante A.

“Se eu tivesse de preencher um Business Model Canvas em casa sozinho, eu não o faria, porque acharia difícil” – participante B.

“Jamais pensei que ser uma pessoa crítica pudesse ser bom. Mas descobri aqui hoje que pode ser bom, sim” – participante C.

5. Conclusão

Assumindo que num estudo de caso os resultados são válidos só para o caso que se estuda, destacamos desde já o seu valor e importância para fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada. O estudo do caso apresentado teve como intuito justificar ou encontrar resposta para como e porquê se poderia dinamizar um espaço de coCriAção na Escola Superior de Educação do IPB específico para os cursos de índole artística.

Nesta perspectiva, os resultados iniciais sinalizaram que a existência de um espaço dessa natureza para que os alunos possam se encontrar, explorar, experimentar, trocando e partilhando conhecimentos pode ser uma forma inovadora de se educar para o empreendedorismo e transmitir e ampliar os conhecimentos pelos alunos licenciandos, além de ser também uma estratégia de construção coletiva considerando a diversidade da lusofonia. Há que se considerar ainda que essa forma de trabalhar e empreender constituiu-se também em espaço de resistência aos modelos convencionais de trabalho tão comumente vistos em nossa sociedade atual.

No tocante à baixa adesão de alunos às sessões de oficinas e rodas de conversa propriamente ditas, ao revisitar os registos de diário de campo contendo conversas com alguns dos alunos em cujas salas foram feitas visitas para se apresentar o projeto e

entregar os formulários em formato físico, é possível depreender que a curiosidade acerca das atividades do Espaço coCriação passou para segundo plano provavelmente face à proximidade da época de avaliações. Acredita-se pois que a proximidade com o fim do semestre letivo tenha sido um grande impeditivo na adesão às atividades propostas. A precisão de resposta para esta questão, contudo, só será possível mediante a continuidade do projeto. Porém, para futuras atividades pensamos que o mais prudente seja manter um cronograma de execução de atividades que se concentrem o máximo possível nos três primeiros meses do semestre letivo.

Não obstante, tendo em conta o número de alunos de cursos artísticos da Escola Superior de Educação do IPB e o potencial do Espaço coCriação, enquanto forma de trabalho em rede para promover o empreendedorismo artístico, haverá necessidade de aprofundar os motivos da reduzida participação destes estudantes, podendo este projeto vir a ser proposto num plano de Inovação Formativa (<http://if.ipb.pt>), tal como: Plano de Desenvolvimento de Carreiras, Inovação Baseada em Desafios ou Estágio de Iniciação Científica.

6. Referências

- Acioli, S. (2007). Redes sociais e teoria social: revendo os fundamentos do conceito. Informação & Informação. Londrina. Vol. 12, Nº 0. Acedido em 27-07-2019. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1784>
- ADDICT (2016). A economia Criativa em Portugal – Relevância para a Competitividade e Internacionalização da Economia Portuguesa. Sociedade de Consultores Augusto Mateus & Associados. Acedido em 25-07-2019. Disponível em: http://clubecriativos.com/wp-content/uploads/2016/12/ADDICT_Economia-Criativa_vf.pdf
- Empreendedorismo.ipb (2019). Gabinete Empreendedorismo do IPB. Acedido em 26-07-2019. Disponível em: <http://www.empreendedorismo.ipb.pt>
- Gloor Peter, Redes Colaborativas de Inovação (2011). Cotec Portugal. Acedido em 22-07-2019. Disponível em: <http://www.cotecportugal.pt/pt/noticias-e-eventos/redes-colaborativas-de-inovacao>
- Gonçalves, Vitor (2018a). Educação para o empreendedorismo ambiental. In Miranda, A.; Lopes, M; Tarelho, L; Martins, F.; Roebeling, P.; Coelho, M; Labrincha, J. (Eds.) *Atas da 1ª Conferência Internacional de Ambiente em Língua Portuguesa: Ambiente e Direitos Humanos*, vol. II. Aveiro: Universidade de Aveiro. p. 349-357. ISBN 978-972-789-540-3. Acedido em 24-08-2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/17622>
- Gonçalves, V. (2018b). Educação para o empreendedorismo ambiental. Acedido em 24-08-2019. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/VitorGoncalves9/eea-96620568>
- Guzzo, C. (2016). Redes Colaborativas: como fazer isso dar certo? Acedido em 22-07-2019. Disponível em: <https://www.slideshare.net/claudiaguzzo/redes-colaborativas-como-fazer-isso-dar-certo>
- IPB (2019). Empreendedorismo. Acedido em 25-07-2019. Disponível em: <http://portal3.ipb.pt/index.php/pt/ipb/estudar-no-ipb/atuais-estudantes/empreendedorismo>
- Leitão, J.; Nabeiro, I. & Gomes, D. [Coord.] (2014). *Manual para Jovens Empreendedores: Comportamentos e Competências dos 13 aos 18 anos*. Coração DELTA Editor.
- Lévy, P. (1993). *As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento da informática*. Rio de Janeiro: Ed34.
- Mano, V. (2013). Processo Criativo – Processos Disney Acedido em 24-07-2019. Disponível em: <http://www.processocriativo.com/disney/>

- Osterwalder, A. & Pigneur, Y. (2010). *Business Model Generation*. 1st ed. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc..
- Poliempreende (2019). *Poliempreende: Projetos de Vocação Empresarial*. Acedido em 26-07-2019. Disponível em: <http://www.poliempreende.com>
- Trickey, K. (2008). *The Walt Disney Creativity strategy*. Acedido em 24-07-2019. Disponível em: <http://www.hussted.dk/bibliotek/DisneyPaper.pdf>
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Yin, R. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*. 2 ed.. Porto Alegre: Bookman.

A Reputação do Instituto Superior Politécnico do Kwanza-Sul na Perspetiva do Estudante e o Perfil do Estudante Satisfeito

The Reputation of *Instituto Superior Politécnico do Kwanza-Sul* from the Student's Perspective and the Profile of the Satisfied Student

Júlia Tchitula Nambi¹, Paula Odete Fernandes², Alcina Maria Nunes²
tchitulnambi@gmail.com, pof@ipb.pt, alcina@ipb.pt

¹*Instituto Superior Politécnico do Kwanza-Sul, Angola*

²*UNIAG; Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

Resumo

O Instituto Superior Politécnico do Kwanza-Sul (ISPKS) é uma instituição de ensino integrado no subsistema de ensino superior. Tem como missão o desenvolvimento de atividades de ensino, investigação científica e prestação de serviços à comunidade através da promoção, difusão, criação e transmissão de ciência e cultura. Neste contexto o presente estudo tem como principal objetivo analisar a reputação do ISPKS, sob o ponto de vista dos estudantes, e identificar o perfil do estudante que está globalmente satisfeito com a instituição. Para dar resposta ao objetivo do estudo aplicou-se um inquérito por questionário a 378 estudantes, matriculados no ISPKS, tendo-se assumido um erro amostral de 4.1% e um nível de significância de 5%. Para a mensuração da reputação, recorreu-se à aplicação da Escala de Carácter Corporativo desenvolvida por Davies, Chun, Silva e Roper (2004). Para identificar e quantificar as características que contribuem para a satisfação global dos estudantes, foi utilizado o modelo *logit*. Os resultados obtidos permitem concluir que a reputação do ISPKS é positiva. Todas as dimensões que permitem identificar o ISPKS foram avaliadas de forma muito positiva. Quanto à identificação do perfil do estudante que está globalmente satisfeito a idade, o curso de enfermagem, a reputação e o prestígio da instituição são os fatores mais relevantes para a satisfação do estudante com a instituição.

Palavras-Chave: reputação, satisfação, ensino superior, Instituto Superior Politécnico do Kwanza-Sul.

Abstract

The *Instituto Superior Politécnico do Kwanza-Sul* (ISPKS) is an educational institution integrated into the subsystem of higher education. Its mission is the development of teaching activities, scientific research and provision of services to the community through the promotion, dissemination, creation and transmission of culture and science. In this context, this study aims to analyse the ISPKS reputation, from the point of view of the students, and to identify the profile of the students' overall satisfaction with the institution. To meet the main objective, it was applied a questionnaire to 378 students enrolled in ISPKS, having assumed a sampling error of 4.1% and a significance level of 5%. In this study was used as a reputation measure the Corporate Character Scale developed by Davies, Chun, Silva, and Roper (2004). The logit model was applied to identify and quantify the characteristics that contribute to the overall students' satisfaction. The results suggest that the reputation of ISPKS is positive. All the dimensions which allow identifying the ISPKS

were evaluated in a very positive way. Concerning the identification of the profile of the student that is globally satisfied, the age, the nursing degree, the reputation and the prestige of the institution are the most relevant factors to enhance the students' satisfaction regarding the institution.

Keywords: reputation, satisfaction, higher education, *Instituto Superior Politécnico do Kwanza-Sul*.

1. Introdução

Tal como referido num recente estudo, aplicado às instituições de ensino superior em Portugal, é importante perceber como a reputação de uma instituição e os laços emocionais criados entre esta e os seus clientes - como a lealdade, o compromisso e/ou a confiança - são importantes no mercado da educação cada vez mais global e competitivo e manifestamente complexo. A compreensão sobre o efeito de todos estes aspetos, em simultâneo com a adoção de ferramentas de marketing, pode permitir que as instituições de ensino superior se mantenham atrativas e sustentáveis e apresentem respostas rápidas às mudanças constantes no setor (Sousa & Magalhães, 2019). Acrescentam ainda os mesmos autores que é importante que as instituições, incluindo as de ensino superior, concentrem a sua estratégia no reforço da confiança e satisfação dos seus clientes criando com os mesmos fortes laços de relação emocional.

Face ao exposto, e em concreto, a reputação de uma instituição de ensino superior é fundamental na atração e retenção de estudantes (Lafuente-Ruiz-de-Sabando, Zorrilla, & Forcada, 2018; Plewa, Ho, Conduit, & Karpen, 2016).

Segundo Barney (1991) a reputação pode ser entendida como um recurso fonte de valor ou de vantagem competitiva para as organizações (sendo um dos recursos que contribuem positiva ou negativamente para o seu desempenho). Tem as características definidoras de um recurso fonte de vantagem ou desvantagem competitiva pela corrente teórica denominada de Visão Baseada em Recursos (Barney, 2001; Schoemaker, 1993). Ou seja, é um recurso raro, de difícil imitação e transferência e está engendrado na operação da empresa que o define. A reputação é, frequentemente, associada ao desempenho organizacional. Por outro lado, a literatura sugere que a identificação dos grupos de *stakeholders* pela empresa e sua comunicação com estes grupos é relevante para explicar as diferenças de reputação entre empresas.

Desta forma, o objetivo principal deste estudo assenta em analisar a reputação do Instituto Superior Politécnico do Kwanza-Sul, sob o ponto de vista dos estudantes.

O estudo recaiu sobre os estudantes do Instituto Superior Politécnico do Kwanza-Sul (ISPKS) a frequentar a instituição durante o ano letivo de 2013. O universo era constituído por um total de 1.146 estudantes distribuídos por cinco cursos. Para dar resposta aos objetivos referidos anteriormente aplicou-se um inquérito por questionário a 378 estudantes, matriculados no ISPKS, tendo-se assumido um erro amostral de 4.1% e um nível de significância de 5%. A metodologia é de natureza exploratória e quantitativa, recorrendo à realização de um inquérito por questionário através de uma amostragem probabilística, aos estudantes que se encontram a frequentar o ISPKS, nos diferentes cursos e anos curriculares, bem como aos estudantes que tendo frequentado o ano anterior o Bacharelato, prosseguiram para as Licenciaturas. Neste estudo foi utilizada, para a mensuração da reputação, a Escala de Carácter Corporativo desenvolvida por Davies et al. (2004). Para identificar e quantificar as características que contribuem para a satisfação global dos estudantes, foi utilizada a metodologia *logit*.

O presente artigo encontra-se estruturado em quatro pontos após a presente introdução. A saber: no primeiro ponto apresenta-se a mensuração da própria reputação de forma a perceber a relação que existe entre reputação e satisfação; no ponto dois é apresentada a metodologia utilizada para a recolha e análise dos dados, o objetivo de estudo, a definição da população e da amostra e as técnicas estatísticas e econométricas utilizadas para realizar o adequado tratamento da informação estatística em análise; o terceiro ponto constitui o fulcro deste trabalho de investigação, pois procura dar resposta ao objetivo da investigação e às respetivas hipóteses de investigação; por último, apresentam-se as principais conclusões deste estudo e identificam-se algumas possíveis linhas de investigação futura sobre a temática em causa.

2. Mensuração da Reputação através da Escala de Carácter Corporativo

O instrumento de medição utilizado, mais frequentemente pela maioria dos investigadores/organizações, foi o desenvolvido por Aaker no seu trabalho de investigação de 1997, com o título “dimensões da personalidade de marca”, tendo construído um quadro dimensional para descrever e medir a “personalidade” de uma determinada marca, onde cada dimensão era dividida em conjunto de facetas.

Com objetivo de melhorar a escala de Aaker (1997), Davies et al. (2004) desenvolveram a Escala de Carácter Corporativo, também seguindo uma linha de pesquisa que mede a personalidade através da metáfora da personificação. Os autores acreditam que as metáforas podem ajudar a compreender uma ideia complexa como o conceito da marca, podem estimular as associações entre ideias novas e convidam o consumidor a ligar duas ideias. Nesta escala os consumidores são convidados a imaginar que a empresa/marca, ganha vida como se fosse uma pessoa e descrevê-la, manifestando a sua concordância ou discordância através de uma escala de cinco pontos de *Likert*, utilizando os 49 itens propostos pelos autores.

A escala final, conforme apresentada na Tabela 1, é composta por 49 itens organizadas em 14 facetas, distribuídas em sete dimensões sendo estas: ‘Concordância’, ‘Empreendedorismo’, ‘Competência’, ‘Elegância’, ‘Severidade’, ‘Informalidade’ e ‘Machismo’. Isto significa que as organizações tendem a ser vistas tanto como competentes e concordantes, machistas, severas, elegantes, empreendedoras e informais.

Segundo os autores, se uma marca é considerada como uma pessoa, implica que uma marca pode ter emoções e traços de personalidade, pode ser distinta dos seus concorrentes e pode inspirar relacionamentos. Para Chun (2005), uma vantagem da escala de carácter corporativo é o facto de esta ser válida para medir não só a imagem como, também, a identidade da marca. Davies e Chun (2006) defendem que a cadeia da reputação liga a identidade da empresa à satisfação e lealdade dos seus colaboradores e a imagem da empresa à satisfação e lealdade dos clientes, permitindo verificar discrepâncias existentes entre ambas.

Na Tabela 1 apresentam-se as dimensões, facetas e respetivos itens que deram origem à construção da Escala de Carácter Corporativo (ECC). Quanto às dimensões da ECC, como as organizações são compostas de pessoas, os autores deduziram que as dimensões da personalidade poderia ser uma fonte de medidas de carácter. A personalidade humana pode ser descrita usando as dimensões do ‘Big 5’, rotulados como: socialização, extroversão, abertura à experiência, consciência e neuroticismo. A socialização reflete “Confiança” (Costa & McCrae, 1995), uma construção que é frequentemente usada para avaliar a reputação interna e externa das empresas.

Tabela 1: Dimensões e facetas da escala de caráter corporativo

Dimensão	Faceta	Itens
Concordância	Calorosa	Amigável, Direta, Aberta, Agradável
	Empática	Tranquilizadora, Disponível para ajudar, Concordante, Interessada
	Íntegra	Honesta, Sincera, De confiança, Socialmente Responsável
Empreendedorismo	Moderna	Na moda, Fixe, Jovem
	Aventureira	Excitante, Imaginativa, Atual, Inovadora
	Ousada	Ousada, Extrovertida
Competência	Responsável	Fiável, Trabalhadora, Segura
	Líder	Orientada para o sucesso, Ambiciosa, Dominante
	Tecnocrata	Técnica, Empresarial
Elegância	Elegante	Charmosa, Com estilo, Elegante
	Prestigiada	Exclusiva, Refinada, Com prestígio
	<i>Snob</i>	<i>Snob</i> , Elitista
Severidade	Egoísta	Egoísta, Arrogante, Agressiva
	Dominadora	Autoritária, Controladora, Centrada nela própria
Informalidade	-	Casual, Simples, Fácil de lidar
Machismo	-	Masculina, Dura, Agreste

[Fonte: Adaptado de Davies et al. (2004, p. 136)]

A dimensão também tem sido rotulada como simpatia, cordialidade, conformidade social, ou amor e está negativamente associada com ‘agressividade e arrogância’ (Barrick & Mount, 1993). Extroversão é frequentemente associada com ser ‘sociável, gregário, assertivo, falante e ativo’ (Barrick & Mount, 1991). Hogan (1986) interpreta como extroversão, incluindo dois componentes, a ambição (iniciativa, ambição e impetuosa) e a sociabilidade (sociável, exibicionistas e expressivos). Alguns traços que são normalmente associados com a dimensão são: ser criativo, culto, curioso, original, de mente aberta, inteligente e artisticamente sensível (Barrick & Mount, 1991) e uma necessidade de variedade e valores não convencionais (Costa & McCrae, 1995).

3. Metodologia de investigação

3.1. Contexto da investigação

O Instituto Superior do Politécnico do Kwanza Sul, abreviado por ISPKS, criado pelo Decreto n.º 7/09 de 12 de maio, é nos termos da lei, uma pessoa coletiva de direito público com estatuto de instituto público e goza de autonomia científica, pedagógica, administrativa, financeira, disciplinar e patrimonial.

O ISPKS é de âmbito provincial e desenvolve as suas atividades académicas e pedagógicas na Província do Kwanza Sul, onde tem a sua sede. É uma instituição de ensino integrado no subsistema de ensino superior, que tem como missão o desenvolvimento das atividades de ensino, investigação científica e prestação de serviço à comunidade através da promoção, difusão, criação, transmissão da ciência e cultura, bem como a promoção e realização de investigação em três áreas de conhecimento.

O ISPKS é uma Instituição de Ensino Superior público, vocacionado para a promoção do ensino e investigação científica, bem como para a criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, em prol da sociedade angolana, em particular da comunidade em que está inserida. Na prossecução dos objetivos a que se propõe, o ISPKS tem as seguintes atribuições (Decreto n.º 7/09 de 12 de maio):

1. Assegurar a formação humana, cultura, artística, profissional, científica, moral e social de qualidade e de excelência;
2. Oferecer cursos de graduação e de pós-graduação integrados em três áreas de conhecimento;
3. Conferir grau académico de Bacharel, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento;
4. Organizar cursos de pós-graduação académica e profissional;
5. Atribuir diplomas e certificados para os cursos de curta duração e diplomas de estudos superiores especializados;
6. Promover a concessão de bolsa de estudo aos docentes, discentes e trabalhadores da instituição;
7. Desenvolver atividades de investigação científica e tecnológica;
8. Conservar e valorizar o seu património científico, cultural, artístico e natural;
9. Promover o intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres nacionais e estrangeiras, bem como as demais instituições vocacionadas para o desenvolvimento da ciência e tecnologia;
10. Garantir a liberdade académica, de criação científica, cultural, artística, tecnológica e de inovação.

Verificou-se um forte crescimento desta Instituição, uma vez que iniciou a sua atividade com apenas três cursos de Bacharelato e atualmente conta com cinco cursos em funcionamento já com grau de licenciatura.

3.2. Objetivos do estudo e hipóteses de investigação

O presente estudo tem como principal objetivo mensurar a reputação do Instituto Superior Politécnico do Kwanza-Sul, sob o ponto de vista dos estudantes. Assim, tendo em conta a natureza exploratória do estudo e no sentido de dar resposta ao principal objetivo, estabeleceram-se as seguintes hipóteses de investigação (HI):

HI₁: A reputação do ISPKS é positiva na perspetiva dos estudantes;

HI₂: Existem diferenças de reputação percecionada pelos estudantes das diferentes áreas científicas/cursos relativamente ao ISPKS, por dimensão;

HI₃: Existe uma relação positiva entre a Reputação do ISPKS e a Satisfação Global do estudante;

HI₄: Existe uma relação positiva entre a Reputação do ISPKS e as diferentes dimensões da escala corporativa;

HI₅: Os estudantes encontram-se globalmente satisfeitos com o ISPKS.

Relativamente ao objetivo de identificar o perfil do estudante do ISPKS que se encontra globalmente satisfeito com a instituição - face a um conjunto de características individuais e institucionais, as facetas e as dimensões do ISPKS identificadas pelos estudantes - estabeleceram-se as seguintes hipóteses de investigação:

HI₆: As características individuais dos estudantes explicam a satisfação global em relação à instituição;

HI₇: A frequência de um curso específico influencia a satisfação global do estudante em relação ao ISPKS;

HI₈: Estudantes que escolhem ISPKS como primeira opção para estudar estão globalmente mais satisfeitos com a instituição;

HI₉: A satisfação global do estudante depende da satisfação do mesmo com alguns aspetos particulares que identifica na instituição;

HI₁₀: A forma como a instituição se dá a conhecer ao estudante determina o seu nível de satisfação global;

HI₁₁: Estudantes mais satisfeitos recomendam a instituição a outros.

3.3. População vs amostra

Tendo esta investigação como objetivo principal analisar a reputação do Instituto Superior Politécnico do Kwanza Sul; definiu-se como população a estudar os estudantes que se encontravam a frequentar o ISPKS, bem como aqueles que tendo frequentado no ano anterior prosseguiram para as Licenciaturas, totalizando um universo de 1,146 estudantes (Tabela 2).

Os questionários foram distribuídos, com a ajuda de alguns docentes, na sala de aulas, após as provas de avaliação de cada unidade curricular, que decorriam no mês de dezembro (final do ano letivo). De referir que os questionários foram distribuídos pelos cursos de acordo com a proporção de estudantes matriculados em cada curso, pelo que todos os indivíduos pertencentes ao universo tinham igual oportunidade de integrar a amostra e participar, assim, no presente estudo.

A proposta de trabalho tinha por objetivo a realização de um estudo empírico, através da aplicação de um inquérito por questionário a 450 estudantes, que frequentam o ISPKS, assumindo um erro amostral inicial para o cálculo da amostra de 3.6%, para um nível de significância de 5%. Porém, alguns estudantes já tinham aprovado à unidade curricular durante o semestre e não se encontravam a realizar as provas de avaliação, a amostra do presente estudo totalizou 378 estudantes. Uma vez que apenas foram rececionados 378 questionários o erro amostral final foi de 4.13%, assumindo um intervalo de confiança de 95%. Ainda de salientar que tendo sido rececionados 378 questionários, cinco estudantes não responderam à questão qual o curso que frequentavam, pelo que na tabela anterior apenas estão registadas apenas 373 respostas.

Tabela 2: População vs amostra no ano letivo 2013

	População		Amostra Inicial	Amostra Final	
	n	%	n	n	%
Agronomia	152	13.3	59	56	15.0
Zootecnia	149	13.0	59	51	13.7
Gestão Agrária	151	13.2	59	55	14.7
Enfermagem	206	18.0	81	77	20.6
Contabilidade e Gestão	488	42.6	192	134	35.9
Total	1,146	100%	450	373	100%

3.4. Instrumento de recolha de dados

Das várias técnicas de pesquisa existentes, e de acordo com o estudo pretendido, considerou-se que o inquérito por questionário seria o instrumento de pesquisa mais adequado. A elaboração dos questionários assenta nos objetivos e questões de investigação previamente apresentados.

O instrumento de recolha de dados utilizado encontra-se estruturado em três secções distintas. Na primeira secção, é solicitado o perfil demográfico dos estudantes e

informação complementar, de forma a caracterizar os estudantes que responderam aos questionários bem como o curso que se encontram a frequentar. A segunda secção visa aferir a personalidade da instituição, em termos de reputação. Para o efeito, foi sugerido aos inquiridos que imaginassem que o ISPKS se materializava numa pessoa e que classificassem, através dos 49 itens da Escala de Carácter Corporativo (Davies et al., 2004), a personalidade do ISPKS. Pretende-se, deste modo, mensurar a reputação da instituição, na perspetiva dos estudantes. Na terceira secção, pediu-se aos participantes que fornecessem informação sobre a sua satisfação quanto à instituição escolhida. Na segunda e terceira secções recorreu-se a escalas de *Likert* de 5 pontos, em que o valor 1 se refere à situação mais desfavorável/baixa e o valor 5 à situação mais favorável/alta.

Os questionários foram administrados pessoalmente e distribuídos por 4 pessoas entre os dias 02 e 04 de dezembro de 2013, no ISPKS.

3.5. Consistência interna do instrumento de recolha de dados

A análise de consistência interna permite estudar as propriedades de escalas de medida e as questões que as compõem. O procedimento utilizado calcula medidas de consistência interna da escala e também fornece informação sobre as relações entre itens individuais numa escala. O *Alfa de Cronbach* é um indicador de consistência interna, que se baseia na correlação inter-item, sendo o modelo mais utilizado nas ciências sociais para verificação de consistência interna e validade de escalas (Cronbach, 1951). Note-se que um coeficiente de consistência interna, na maioria das aplicações de Ciências Sociais, superior a 0.90 considera-a ‘muito boa’, entre 0.80 e 0.90 é considerada como ‘boa’ e um coeficiente de consistência interna entre 0.70 e 0.80 é considerado como aceitável. Em alguns estudos admitem-se valores de consistência interna de 0.60 a 0.70, o que segundo a literatura indica consistência ‘fraca’ (Cronbach, 1951). Pelos resultados obtidos pode dizer-se que se atingiu uma Boa e Muito Boa consistência interna, para cada uma das situações em análise (Tabela 3).

Tabela 3: Análise da consistência interna do instrumento de recolha de dados

N.º de Itens/Facetas/Dimensões	<i>Alfa de Cronbach</i>	Consistência
49 Itens (ECC)	0.951	Muito Boa
14 Facetas (ECC)	0.923	Muito Boa
7 Dimensões (ECC)	0.887	Boa
10 Itens (Relação com o ISPKS)	0.900	Boa

Nota: ECC - Escala de Carácter Corporativo.

3.6. Tratamento dos dados

Para dar resposta aos objetivos e hipóteses de investigação definidas e já apresentadas, foram utilizadas técnicas e métodos estatísticos tais como: técnicas de análise exploratória/descritiva, testes paramétricos e não paramétricos (teste *t-Student*, *One-Way ANOVA*, teste *Tukey* e coeficiente de *Pearson*) e Modelo *Logit*. De seguida apresenta-se de uma forma sumária cada uma das técnicas referidas e que vão servir de suporte ao tratamento dos dados recolhidos. A saber:

A - Estatística descritiva exploratória e análise inferencial

A análise descritiva exploratória vai permitir fazer uma caracterização da amostra do estudo. Na análise descritiva e inferencial do presente estudo pretende-se dar resposta à 1.^a, 2.^a, 6.^a, 7.^a e 8.^a hipóteses de investigação. Para tal, tendo por base sempre a não violação de pressupostos vai aplicar-se testes paramétricos, nomeadamente o *t-Student* no sentido de analisar se existem diferenças entre médias para uma amostra independente, o

One-Way Anova, para comparar médias entre três ou mais amostras independentes, o teste de *Tukey* para fazer análises comparativas múltiplas e o coeficiente de *Pearson* para analisar a relação existentes entre variáveis.

Para a aplicação dos testes paramétricos os pressupostos inerentes aos mesmos, para três ou mais amostras independentes, existe a necessidade da dimensão da amostra, por amostra independente, ser superior ou igual a 30 elementos, verificar se segue a distribuição normal, recorrendo-se ao teste de *Kolmogorov-Smirnov* e verificar se as variâncias eram homogêneas para amostras independentes, utilizando o teste *Levene*. Para a obtenção do coeficiente de *Pearson* existe a necessidade de testar a normalidade (Maroco, 2011).

B - Modelação econométrica: modelo *logit*

A regressão logística é uma técnica estatística que tem como objetivo produzir, a partir de um conjunto de observações, um modelo que permita a previsão da probabilidade de ocorrência de valores assumidos por uma variável categórica, frequentemente binária, a partir de uma série de variáveis explicativas contínuas e/ou binárias (Agresti, 1996).

Esta técnica, também conhecida como regressão logística, tem vindo a ser cada vez mais aplicada para descrever a relação entre um conjunto de variáveis explicativa e uma variável que se pretende perceber e que pode assumir dois resultados possíveis (Hosmer & Lemeshow, 2000). Um resultado que assume o valor zero (0), quando não ocorre o evento que se pretende estudar, e assume o valor um (1) quando se constata a ocorrência do evento. No caso concreto deste trabalho o evento que se pretende explicar é a satisfação dos estudantes que frequentam o ISPKS.

Para explicar o evento serão analisados variáveis relativas ao conjunto de indicadores sócio institucionais que caracterizam os estudantes e a sua relação com a instituição, as facetas do ISPKS identificadas pelos estudantes assim como as dimensões do ISPKS também identificadas por eles – estas são as variáveis explicativas da satisfação do estudante em relação à instituição. A relação entre cada uma das variáveis explicativas e a satisfação demonstrada pelos estudantes será analisada individualmente tendo em conta o seguinte modelo *logit* univariado geral:

$$Y = \text{logit}(p) = \ln \frac{p}{1-p} = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \varepsilon \quad (1)$$

Sendo que $p = \text{Prob}(Y = 1)$ e $p/(1-p)$ o rácio da probabilidade, ou *odd-ratio*, como conhecido na literatura internacional. Tendo em conta o modelo, a probabilidade é estimada pelas expressões que se seguem:

$$p = \frac{e^{\beta_0 + \beta_1 X_1}}{1 + e^{\beta_0 + \beta_1 X_1}} = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_0 + \beta_1 X_1)}} \quad (2)$$

Onde β_0 e β_1 são os coeficientes estimados pelo modelo de regressão logística. Os coeficientes estimados pelo *logit* não possuem interpretação económica direta. Para obter o significado económico do coeficiente é necessário exponenciar o coeficiente estimado de forma a obter o designado rácio de probabilidades (*odd-ratio*) - e^β . Este rácio indica o número de vezes em que a probabilidade de ocorrer o evento é superior à probabilidade de ocorrência do evento de referência (Hosmer & Lemeshow, 2000). Neste caso concreto, indicará o número de vezes em que a probabilidade de o estudante estar satisfeito, considerando uma determinada variável explicativa, é superior à probabilidade da satisfação, para o mesmo estudante, caso a característica não se verifique. Um valor de *odd-ratio* superior a um indica que variável explicativa condiciona positivamente a satisfação do estudante e um valor inferior a um indica exatamente o oposto. A

metodologia permite identificar quais as variáveis que influenciam a satisfação dos estudantes do ISPKS e quantificar o impacto de cada uma destas características na probabilidade do estudante estar satisfeito.

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1. Caracterização da amostra

Como já foi referido anteriormente a amostra do presente estudo totalizou 378 estudantes que frequentam o ISPKS, no ano letivo de 2013. No estudo, 57% dos estudantes é do sexo masculino e os restantes 43% do sexo feminino. Relativamente à idade, pode dizer-se que a amostra apresenta um valor médio de 25.8 anos e um desvio padrão de 5.77. Os valores mínimos e máximo são, respetivamente, 19 e 50 anos.

Quanto à variável origem, esta amostra caracteriza-se por 60% (220) dos estudantes serem oriundos da província de Kwanza Sul, 14% são de Luanda (53 estudantes), seguindo-se 5.4% (20 estudantes) de Benguela e 3.3% (12 estudantes) do Uíge e também do Huambo, verificando-se ainda todas as restantes províncias listadas com valores inferiores, não tendo uma expressão significativa.

Ainda, aproximadamente 36% do total, 134 estudantes frequentam o curso de Contabilidade e Gestão, 20% (77 estudantes) o curso de Enfermagem, 15% os cursos de Agronomia e de Gestão Agrária (cada) e 14% (56 estudantes) o curso de Zootecnia. De referir que se verificaram 5 (1.2% da amostra) não respostas a esta questão.

No sentido de se pretender analisar se os estudantes no momento da sua candidatura escolheram o ISPKS como 1.^a opção, verifica-se que 59% (218 estudantes) responderam que sim contra 41% que responderam que não. Este valor pode constituir um fator favorável para a reputação do ISPKS. Porém, ainda prevalece uma percentagem elevada dos que responderam que não, pelo que se sugere ao ISPKS que talvez uma das políticas de intervenção possa ser ao nível do aumento da oferta formativa diversificada.

Quanto ao nível de informação dos inquiridos, no momento da sua candidatura ao ISPKS, verificou-se que 23% dos estudantes estavam “muito bem informado”, 22% assinalam “bem informado”, 30% referem “informado”, 22% respondem “pouco informado” e apenas 3% indicam “nada informado”. As respostas estão muito divididas entre quatro das opções.

Foi, também, propósito do presente estudo analisar se os estudantes recomendariam a o ISPKS a um amigo. Se a resposta fosse positiva poderia ser um indício de satisfação com a instituição e de lealdade à mesma. A esmagadora maioria (77%) dos estudantes recomendaria o ISPKS a um amigo e 23% não o faria. Apurou-se, ainda, que cerca de 61% frequentam o curso que realmente gostariam de frequentar, deduzindo-se aqui que não gostariam de realizar mudança de curso. Ainda, 10% gostariam de frequentar o curso de Contabilidade e Gestão e 5.5% gostariam de frequentar Enfermagem.

A tabela seguinte apresenta as principais razões referidas pelos estudantes para recomendar o ISPKS, os quais se centram em vários aspetos tais como: “Variedade de cursos” e “Qualidade de ensino” por cerca de 15% cada, depois “Localização geográfica” e “Bons professores” por perto de 7% cada, seguindo-se “Boa estrutura”, “Por ser único”, “Prestígio” e “Minimização dos custos” por perto de 4% cada, verificando-se ainda as restantes respostas listadas. De referir que apenas 187 estudantes responderam a esta questão.

Tabela 4: As 10 Razões mais significativas para recomendar o ISPKS a um amigo

	n	%
1.º Variedade de cursos	45	24.0%
2.º Qualidade de ensino	44	23.5%
3.º Localização geográfica	20	10.7%
4.º Bons professores	18	9.6%
5.º Boa estrutura	13	7.0%
6.º Por ser único	12	6.4%
7.º Prestígio	12	6.4%
8.º Minimização dos custos	11	5.9%
9.º Reputação	8	4.3%
10.º Por bolsa	4	2.2%
Total	187	100%

4.2. A personalidade do ISPKS

A reputação do ISPKS foi medida através da Escala de Carácter Corporativo de Davies et al. (2001; 2004) tendo em consideração a opinião dos estudantes de diferentes anos e cursos. Aos estudantes foi pedido para descreverem a personalidade do ISPKS como se a instituição de ensino de uma pessoa se tratasse. Assim, na Tabela 5 pode observar-se a média dos pontos e desvios-padrão de cada item da Escala de Carácter Corporativo.

Tabela 5: Resumo das estatísticas - a personalidade do ISPKS

Item	n	Média	Desvio Padrão	Item	n	Média	Desvio Padrão
1. Amigável	378	3.18	1.47	26. Imaginativa	377	2.93	1.47
2. Ousada	377	3.03	1.43	27. Centrada nela própria	378	3.03	1.42
3. Fiável	372	3.26	1.30	28. Direta	375	3.22	1.31
4. Snobe	362	3.40	1.17	29. Exclusiva	365	3.28	1.29
5. Honesta	369	3.55	1.25	30. Agressiva	366	3.20	1.30
6. Na moda	367	3.44	1.27	31. Aberta	375	3.46	1.26
7. Trabalhadora	374	3.72	1.15	32. Atual	372	3.61	1.20
8. Masculina	371	3.50	1.25	33. Refinada	368	3.40	1.28
9. Egoísta	372	3.22	1.40	34. Fácil de lidar	370	3.64	1.24
10. Casual	371	3.37	1.26	35. Elitista	374	3.46	1.21
11. Excitante	375	3.36	1.32	36. Orientada para o sucesso	377	3.67	1.25
12. Segura	377	3.61	1.17	37. Ambiciosa	374	3.60	1.21
13. Autoritária	368	3.52	1.29	38. Com estilo	366	3.51	1.24
14. Simples	372	3.63	1.19	39. Dominante	374	3.52	1.22
15. Charmosa	372	3.40	1.32	40. Com prestígio	373	3.65	1.19
16. Dura	371	3.58	1.21	41. Agradável	373	3.65	1.24
17. Sincera	369	3.51	1.32	42. Elegante	369	3.50	1.28
18. Fixe	370	3.56	1.27	43. De confiança	373	3.62	1.23
19. Técnica	368	3.66	1.25	44. Tranquilizadora	373	3.61	1.26
20. Agreste	375	3.47	1.22	45. Disponível para ajudar	378	3.72	1.24
21. Controladora	374	3.65	1.21	46. Concordante	371	3.61	1.26
22. Jovem	375	3.82	1.09	47. Interessada	373	3.79	1.26
23. Empresarial	378	3.78	1.24	48. Socialmente Responsável	378	3.93	1.22
24. Arrogante	375	3.58	1.40	49. Inovadora	376	3.95	1.29
25. Extrovertida	370	3.84	1.33				

É possível identificar as principais associações realizadas pelos estudantes para o ISPKS, tendo por base a média global da ECC que é de 3.514 (correspondendo um desvio padrão de 0.675). Ainda, de acordo com a informação apresentada na tabela seguinte, e tendo por base os valores registados com valores elevados (TOP 10) e a média global registada para a ECC, de uma forma global, os estudantes descrevem o ISPKS como sendo uma

instituição de ensino: Inovadora, Socialmente Responsável, Extrovertida, Jovem, Interessada, Empresarial, Disponível para Ajudar, Trabalhadora, Orientada para o Sucesso e Com Prestígio. De referir que o item Imaginativa foi o que registou um valor médio mais baixo e inferior à média global.

4.3. Validação das hipóteses de investigação

O presente ponto visa dar resposta às hipóteses de investigação fixadas anteriormente.

Relembrando a “1.^a hipótese de investigação: A reputação do ISPKS é positiva na perspetiva dos estudantes”, na tabela apresenta-se a informação para dar resposta à mesma. A pontuação global para a Escala de Caráter Corporativo para a média empírica foi de 169.714 pontos (desvio padrão de 33.129) superior ao valor previsto para a média teórica que é de 147, logo os valores obtidos dão sentido de resposta à de que a reputação do ISPKS é positiva na perspetiva dos estudantes. Por outro lado, e com a aplicação do teste *t-Student*, obteve-se um resultado de 13.330 ($p\text{-value}<0.001$) e 377 graus de liberdade, o que permitiu inferir que existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que os estudantes têm uma opinião positiva no que respeita à reputação do ISPKS. Pela análise efetuada aos resultados obtidos, os mesmos permitem corroborar a 1.^a hipótese de investigação.

Para dar resposta à “2.^a hipótese de investigação: Existem diferenças de reputação percecionada pelos estudantes das diferentes áreas científicas/cursos relativamente ao ISPKS, por Dimensão”, houve necessidade de recorrer à comparação de médias, para mais do que três amostras independentes, através a *One-Way ANOVA*. De referir que se entrou em linha de conta com os pressupostos que permitem prosseguir com a referida análise, tal como já foi referido no ponto da metodologia, tendo-se verificado a não violação de todos os pressupostos para a aplicação do teste. A análise foi completada com as comparações múltiplas através do teste de *Tukey* (Tabela 6). Tendo por base os resultados obtidos e apresentados pode observar-se que:

- O valor de prova é inferior a 5% para as dimensões “1. Concordância”, “2. Empreendedorismo” e “5. Severidade”, pelo que se rejeita a hipótese da sua média ser igual para todos os cursos, verificando-se assim diferenças estatisticamente significativas;
- O valor de prova é superior a 5% para as dimensões “3. Competência”, “4. Elegância”, “6. Informalidade” e “7. Machismo”, não se rejeita a hipótese da sua média ser igual para todos os cursos: não se verificam diferenças estatisticamente significativas;
- O valor médio da dimensão “1. Concordância” é superior para Enfermagem e inferior para Agronomia e Contabilidade e Gestão, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas entre Enfermagem e Agronomia (teste de *Tukey*, $p\text{-value}=0.021$) e entre Enfermagem e Contabilidade e Gestão (teste de *Tukey*, $p\text{-value}=0.004$);
- O valor médio da dimensão “2. Empreendedorismo” é superior para Enfermagem e inferior para Agronomia e Contabilidade e Gestão, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas entre Enfermagem e Contabilidade e Gestão (teste de *Tukey*, $p\text{-value}=0.019$);
- O valor médio da dimensão “5. Severidade” é superior para Contabilidade e Gestão e Enfermagem e inferior para Gestão Agrária e Agronomia, sendo as diferenças observadas estatisticamente significativas entre Contabilidade e Gestão e Gestão Agrária (teste de *Tukey*, $p\text{-value}=0.040$);

- Na amostra, o valor médio da dimensão “3. Competência” é superior para Gestão Agrária e Enfermagem e inferior para Agronomia e Contabilidade e Gestão, o valor médio da dimensão “4. Elegância” é superior para Enfermagem e inferior para Agronomia, o valor médio da dimensão “6. Informalidade” é superior para Contabilidade e Gestão e Enfermagem e inferior para Zootecnia e Agronomia, o valor médio da dimensão “7. Machismo” é superior para Zootecnia e Contabilidade e Gestão Regular e inferior para Agronomia, no entanto, as diferenças observadas não são estatisticamente significativas. Assim, por toda a análise pode inferir-se que a 2.^a hipótese de investigação foi parcialmente comprovada.

Tabela 6: Teste *One-Way ANOVA* e medidas estatísticas

		n	Média	Desvio padrão	F _{368,4} (ANOVA)	p-value
1. Concordância	Agronomia	56	3.42	.934	3.815	0.005*
	Zootecnia	51	3.66	.809		
	Gestão Agrária	55	3.55	.844		
	Enfermagem	77	3.86	.437		
	Contabilidade e Gestão	134	3.44	.921		
2. Empreendedorismo	Agronomia	56	3.42	.758	2.669	0.032*
	Zootecnia	51	3.49	.796		
	Gestão Agrária	55	3.50	.745		
	Enfermagem	77	3.74	.534		
	Contabilidade e Gestão	134	3.42	.801		
3. Competência	Agronomia	56	3.50	.709	1.501	0.201
	Zootecnia	51	3.64	.687		
	Gestão Agrária	55	3.72	.705		
	Enfermagem	77	3.71	.606		
	Contabilidade e Gestão	134	3.52	.852		
4. Elegância	Agronomia	56	3.32	.773	1.394	0.235
	Zootecnia	51	3.44	.861		
	Gestão Agrária	55	3.48	.733		
	Enfermagem	77	3.63	.662		
	Contabilidade e Gestão	134	3.40	.912		
5. Severidade	Agronomia	56	3.20	.853	2.757	0.028*
	Zootecnia	51	3.37	.873		
	Gestão Agrária	55	3.11	.873		
	Enfermagem	77	3.45	.913		
	Contabilidade e Gestão	134	3.50	.821		
6. Informalidade	Agronomia	56	3.40	.889	1.542	0.189
	Zootecnia	51	3.37	.913		
	Gestão Agrária	55	3.55	.927		
	Enfermagem	77	3.60	.762		
	Contabilidade e Gestão	134	3.65	.839		
7. Machismo	Agronomia	56	3.27	.981	1.616	0.169
	Zootecnia	51	3.65	.895		
	Gestão Agrária	54	3.40	1.103		
	Enfermagem	77	3.51	.903		
	Contabilidade e Gestão	134	3.59	.830		

Nota: * Significância a 5%.

A “3.^a hipótese de investigação: Existe uma relação positiva entre a Reputação do ISPKS e a Satisfação Global do estudante”, foi testada recorrendo à utilização do coeficiente de correlação de *Pearson*, uma vez que não se violava o pressuposto da normalidade. Assim, obteve-se um coeficiente de correlação de 0.577 ($p\text{-value} < 0.001$) o que permite referir

que existem evidências estatísticas suficientes para afirmar a existência de uma relação positiva direta, moderada, entre a Reputação do ISPKS e a Satisfação Global do estudante, assumindo um nível de significância de 5%. Esta análise permite ainda dizer que a opinião positiva que o estudante tem sobre o ISPKS (Reputação) pode vir a ser influenciada pela satisfação do mesmo para com o ISPKS. A 3.^a hipótese de investigação foi corroborada.

Também para a “4.^a hipótese de investigação: Existem uma relação positiva entre a Reputação do ISPKS e as diferentes dimensões da escala corporativa”, recorreu-se ao coeficiente de correlação de *Pearson*. Pelos valores apresentados na Tabela 7 pode afirmar-se, assumindo um nível de significância de 5%, que existem evidências estatísticas suficientes para corroborar a 4.^a hipótese de investigação, ou seja, verifica-se uma relação positiva direta entre a Reputação do ISPKS e as diferentes dimensões da Escala de Caráter Corporativo. Ainda, é evidente que as dimensões empreendedorismo, elegância, competência e concordância, na perceção dos estudantes são as dimensões com maior peso quando se analisa a Reputação do ISPKS. Como já referido a confirmou-se a 4.^a hipótese de investigação.

Tabela 7: Coeficiente de correlação de *Pearson* entre a ECC e as dimensões

	Coeficiente de correlação
1. Concordância	0.866
2. Empreendedorismo	0.903
3. Elegância	0.871
4. Competência	0.868
5. Severidade	0.692
6. Informalidade	0.698
7. Machismo	0.680

Após toda a análise efetuada anteriormente interessa agora verificar e observar se os estudantes se encontram satisfeitos com a instituição que frequentam. Desta forma pretende-se dar resposta à “5.^a hipótese de investigação: Os estudantes encontram-se globalmente satisfeitos com o ISPKS”. Pelos valores obtidos e tendo por base a média teórica de 3 pontos, para o teste *t-Student* obteve-se um resultado de 16.468 ($p\text{-value} < 0.001$) e 376 graus de liberdade, o que permitiu inferir que existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que os estudantes se encontram globalmente satisfeitos com o ISPKS, ou seja, existe uma relação positiva entre os intervenientes. Desta forma corroborou-se a 5.^a hipótese de investigação.

Seguidamente vão apresentar-se os resultados da estimação de modelos *logit* univariados, cuja fórmula geral se apresentou na secção anterior, de forma a identificar a forma como cada uma das variáveis em análise explicam o nível de satisfação global com o ISPKS. Será apresentada a Tabela 8 com os resultados da influência de cada uma das variáveis na satisfação dos estudantes. Para cada um dos modelos apresentados, a variável que se pretende explicar é a variável que se designou de satisfação global. Esta variável assume o valor 1 quando, em média, o estudante indicou valores acima de 3 para as questões relativas à satisfação. Sempre que o estudante, em média, indicou valores iguais ou abaixo de 3, a variável assume o valor zero considerando-se que o estudante não está globalmente satisfeito. Vários fatores podem influenciar tal satisfação.

Na Tabela 8 é possível identificar quais as variáveis explicativas que estão em causa (coluna das variáveis), o coeficiente estimado do modelo *logit* univariado (β), que não tendo significado económico deve ser transformado no que se designa de rácio de probabilidades, e^{β} , que mede a probabilidade de ocorrer o evento – neste caso o estudante

estar globalmente satisfeito com a instituição – face à probabilidade de não ocorrer o evento, na presença da variável que se analisa. Para verificar se o resultado é estatisticamente significativo apresentam-se duas colunas – uma com o valor de prova e outra com o nível de significância estatística do coeficiente estimado para cada uma das variáveis incluídas nos modelos. Note-se que * indica um nível de significância estatística de 10%, ** indica um nível de significância estatística de 5% e *** indica um nível de significância estatística de 1%, para o estimador.

Face ao exposto, primeiramente vai analisar-se os resultados da Tabela 8 que apresenta os modelos univariados que incluem as características individuais, o curso frequentado, a perceção do curso em diferentes aspetos ou a forma como se tomou conhecimento da instituição. Para o caso das variáveis género, curso de Agronomia, curso de Zootecnia, curso de Gestão e Curso de Contabilidade e Gestão, importância dada aos professores, ao alojamento e à variedade de cursos (V. de cursos) e ainda a forma de tomar conhecimento do ISPKS através de colegas ou amigos, familiares, estudantes, informação do secundário, brochuras, imprensa ou outros, não foi obtida significância estatística, nada se podendo inferir sobre o impacto destas variáveis na satisfação global dos estudantes que frequentam o ISPKS. Para as restantes variáveis verificou-se a ocorrência de significância estatística, logo serão analisadas com mais cuidado porque permitem validar (ou não) as hipóteses de investigação que permitem atingir o objetivo de identificar o perfil do estudante globalmente satisfeito com o ISPKS.

Relativamente à hipótese 6, que relaciona as características individuais dos estudantes com a satisfação global, apenas a idade é fator influenciador da satisfação global. Relativamente ao género parecem não existir diferenças em termos de satisfação global com a instituição. Verifica-se, pelos resultados da Tabela 8, que a idade é, de facto, um fator explicativo importante para a satisfação global dos estudantes. Por cada ano no acréscimo da idade verifica-se o aumento da satisfação dos estudantes em 7.3% (verificar valor do rácio de probabilidades). Este resultado é estatisticamente significativo para um nível de significância de 1%. Este resultado poderá indicar que a maturidade dos estudantes é um fator importante para explicar os níveis de satisfação global dos estudantes – estudantes mais velhos mais provavelmente se encontram satisfeitos com o ISPKS.

De todos os cursos analisados, apenas para o curso de Enfermagem se encontrou significância estatística. Assim, pode concluir-se, com um nível de confiança de 95%, que os estudantes que frequenta este curso estão cerca de 2.13 vezes mais satisfeitos globalmente com a instituição do que estudantes que não frequentam o curso. Face ao exposto é importante perceber quais as características do curso, seus docentes e dos seus estudantes, que levam estes últimos a estar mais satisfeitos com a frequência deste curso do que com a frequência de outros cursos lecionados na instituição.

Outro resultado significativo, não só em termos estatísticos, mas, também, em termos da estratégia de atração de estudantes seguida pela instituição, é aquele que mostra que estudantes que escolherem o ISPKS como primeira opção de instituição de ensino superior estão cerca de 3 vezes mais satisfeitos globalmente com a instituição do que aqueles para os quais o ISPKS não era a primeira opção de escolha em termos de instituição de ensino superior. Esta hipótese é validada.

Tabela 8: Resultados da estimação de modelos univariados

Conjunto de indicadores	Modelos	Variáveis	Coefficiente (β)	<i>p-value</i>	Significância Estatística	Rácio de Probabilidades $\exp(\beta)$
Caraterísticas individuais	M1	Constante	0.836	<0.001	***	2.307
		Mulher	0.128	0.578		1.136
	M2	Constante	-0.906	1.146		0.404
		Idade	0.071	0.004	***	1.073
Curso	M3	Constante	0.894	<0.001	***	2.445
		Agronomia	-0.063	0.840		0.938
	M4	Constante	0.886	<0.001	***	2.425
		Zootecnia	-0.01	0.975		0.990
	M5	Constante	0.914	<0.001	***	2.495
		Gestão	-0.019	0.537		0.824
	M6	Constante	0.75	<0.001	***	2.115
Satisfação com itens diversos	M7	Enfermagem	0.755	0.019	**	2.126
		Constante	0.1	<0.001	***	2.734
	M8	Cont. Gestão	-0.323	0.167		0.723
		Constante	0.313	0.050	**	1.367
	M9	1ª opção	1.085	<0.001	***	2.960
		Constante	0.622	<0.001	***	1.863
	M10	Reputação	0.65	0.006	***	1.914
		Constante	0.634	<0.001	***	1.885
	M11	Qualidade	0.59	0.011	**	1.803
		Constante	0.788	<0.001	***	2.200
	M12	Professor	0.464	0.102		1.590
		Constante	1.108	<0.001	***	3.030
	M13	C. Familiar	-0.652	0.006	***	0.520
		Constante	0.866	<0.001	***	2.378
	M14	Alojamento	0.162	0.616		1.176
		Constante	1.115	<0.001	***	3.051
	M15	Custos	-0.556	0.016	**	0.573
		Constante	0.752	<0.001	***	2.122
	M16	Prestígio	0.856	0.012	**	2.356
		Constante	0.873	<0.001	***	2.395
Forma como tomou conhecimento do ISPKS	M17	V. de cursos	0.093	0.752		1.098
		Constante	0.931	<0.001	***	2.537
	M18	C. Amigos	-0.157	0.540		0.853
		Constante	1.177	<0.001	***	3.245
	M19	Localização	-0.82	0.001	***	0.440
		Constante	0.918	<0.001	***	2.505
	M20	Outros	-0.32	0.416		0.725
		Constante	1.229	<0.001	***	3.421
	M21	Amigos	-0.228	0.455		0.795
		Constante	1.054	<0.001	***	2.870
	M22	Familiares	0.017	0.953		1.017
		Constante	1.270	<0.001	***	3.562
Recomendação do ISPKS	M23	Estudantes	-0.270	0.403		0.763
		Constante	0.982	<0.001	***	2.672
	M24	Secundário	0.352	0.285		1.421
		Constante	1.148	<0.001	***	3.153
	M25	Brochura	-0.321	0.294		0.724
		Constante	0.996	<0.001	***	2.710
Recomendação do ISPKS	M26	Imprensa	0.256	0.410		1.291
		Constante	1.065	<0.001	***	2.901
Recomendação do ISPKS	M27	Outros	0.033	0.968		1.033
		Constante	0.115	0.593		1.121
Recomendação do ISPKS	M27	Recomendação	1.053	<0.001	***	2.867

Por sua vez, quando os estudantes foram questionados sobre os itens que os levam a ficar satisfeitos com a instituição cada um deles escolheu um item como 1.^a opção. Aqueles que escolheram a reputação e o prestígio como o item que mais os leva a ficar satisfeitos com a instituição, possuem uma probabilidade de estarem satisfeitos cerca de 2 vezes superior à probabilidade de satisfação de estudantes que indicaram outros itens como preferenciais. A qualidade da instituição e os docentes são também itens que influenciam muito positivamente a probabilidade de satisfação global dos estudantes. Pelo contrário, a localização e os custos conduzem a uma diminuição da probabilidade global de satisfação manifestada pelo utente. Conclui-se, desta constatação, que existem, efetivamente, aspetos particulares relacionados com a instituição que influenciam positiva ou negativamente a satisfação global dos estudantes. Face aos resultados constantes na Tabela 8 esta hipótese não é validada. Nenhuma das formas utilizadas para o estudante conhecer a instituição apresenta significância estatística. Estes resultados mostram que a satisfação global do estudante não depende da forma como ele/ela conheceu a instituição, mas dependerá muito mais da forma como o ISPKS trata e lida com o estudante ao longo do seu percurso letivo. As características da instituição, a oferta de serviços e de recursos humanos e físicos de qualidade e com prestígio são fundamentais para que os estudantes estejam globalmente satisfeitos.

Para dar resposta à 11.^a hipótese de investigação “Estudantes mais satisfeitos recomendam a instituição a outros”, pode salientar-se que os estudantes que indicam que recomendariam a instituição a outros potenciais estudantes, se encontram cerca de 3 vezes mais satisfeitos globalmente com a instituição do que aqueles que não a recomendariam: Este resultado demonstra que a boa imagem transmitida pela instituição e que se transforma em satisfação dos estudantes é um fator essencial para o sucesso do ISPKS na atração de novos estudantes.

5. Conclusões, limitações e pesquisas futuras

Este estudo procura avaliar a reputação do Instituto Superior Politécnico do Kwanza-Sul pelos seus estudantes. A mensuração da reputação do ISPKS foi obtida através da Escala de Carácter Corporativo de Davies et al. (2004) e a identificação do perfil do estudante que está globalmente satisfeito com a instituição foi obtida através da aplicação do modelo *logit*.

Para isso, a amostra contempla 378 estudantes que representam 32.5% da população estudantil no ano letivo de 2013. Dos estudantes que compõem a amostra, 43% são do sexo feminino e 57% do sexo masculino. A idade dos estudantes inquiridos encontra-se compreendida entre os 19 anos e os 50 anos. Maioritariamente, os estudantes (60%) são oriundos da província do Kwanza-Sul sendo os restantes provenientes do restante país. Quanto aos cursos, 36% dos estudantes frequentam Contabilidade e Gestão, 20% frequentam o curso de Enfermagem, 30% os cursos de Gestão Agrária e de Agronomia (cada um com uma frequência de 15% dos estudantes). Os restantes estudantes questionados frequentam o curso de Zootecnia (cerca de 14%). Verificou-se, ainda, que 59% dos estudantes inquiridos escolheram o Instituto Superior Politécnico do Kwanza-Sul como primeira opção no momento da candidatura ao Ensino Superior.

Quanto ao nível de informação dos inquiridos, no momento da sua candidatura à Instituição de ensino, verificou-se que cerca de um quarto dos estudantes (23%) estava muito bem informada sobre a instituição, 22% apenas se considerou bem informado e 30% admitiram estar informados sobre o ISPKS. Concluiu-se, também, os estudantes têm, cada vez mais, um maior nível de informação quando se candidatam ao ensino

superior. Cerca de 50% consideram estar informados acima da média relativamente à instituição antes de se candidatarem. Realizam, por isso, uma candidatura informada.

Pelos resultados obtidos, concluiu-se que a esmagadora maioria (77%) dos estudantes recomenda o ISPKS a um amigo, pelo que se poderá afirmar que, de uma forma geral, os estudantes estão satisfeitos com a Instituição de Ensino que frequentam, sendo estes resultados de elevada satisfação para os órgãos de gestão e para os recursos humanos que laboram na Instituição. Os motivos pelos quais os estudantes inquiridos recomendam o ISPKS são: variedade dos cursos, a qualidade de ensino, a localização geográfica, disponibilidade de bons professores, boa estrutura, a unicidade da instituição, o prestígio da mesma e o facto de a frequência da instituição possibilitar a minimização de custos. Quanto ao curso que gostariam de frequentar no ISPKS, 61% indicaram pretender continuar no atual curso, 10% gostariam de frequentar o curso de Contabilidade e Gestão e 5.5% desejariam frequentar o curso de Enfermagem.

No que diz respeito à análise das hipóteses de investigação para analisar a reputação do ISPKS pode dizer-se que o saldo é bastante satisfatório. Todas as dimensões que permitem identificar o ISPKS foram avaliadas de forma muito positiva. Verifica-se, também, que existem diferenças estatísticas de reputação percecionada pelos estudantes das diferentes áreas científicas/cursos relativamente ao ISPKS, por dimensão identificada embora se tenha identificado um sentimento de compromisso dos estudantes para com o ISPKS - a esmagadora maioria dos estudantes (88%) pretende continuar o seu percurso académico no ISPKS. Foi ainda possível identificar os cinco motivos que mais influenciam a escolha do ISPKS: qualidade de ensino ministrado, a reputação académica da Instituição de Ensino e a minimização dos custos financeiros, localização geográfica e o conselho de familiares. Quanto à identificação das três vias de comunicação que auxiliaram na escolha do ISPKS, os estudantes inquiridos referiram, como principais fontes de informação: os estudantes que frequentaram o ISPKS no ano anterior (74% das respostas), colegas/amigos (71%) e familiares (69%). Relativamente à relação entre a Reputação do ISPKS e a Satisfação Global do estudante é de referir que existem evidências estatísticas suficientes para afirmar a existência de uma relação positiva direta. Existem, ainda, evidências estatísticas suficientes para corroborar a existência da relação positiva entre a Reputação do ISPKS e as diferentes dimensões da escala corporativa sendo evidente que as dimensões empreendedorismo, elegância, competência e concordância são, na perceção dos estudantes, as dimensões com maior peso quando se analisa a reputação do ISPKS. De facto, os estudantes encontram-se globalmente satisfeitos com o ISPKS existindo evidências estatísticas suficientes para afirmar existe uma relação positiva entre os intervenientes (estudantes e instituição).

Quando se tenta identificar o perfil do estudante satisfeito verifica-se, pelos resultados obtidos com a regressão logística, que a idade é um fator explicativo importante para a satisfação global dos estudantes - por cada ano no acréscimo da idade verifica-se o aumento da satisfação dos estudantes em 7.3%. De todos os cursos analisados, apenas para o curso de Enfermagem se encontrou significância estatística - os estudantes que frequentam este curso estão cerca de 2.13 vezes mais satisfeitos globalmente com a instituição do que estudantes que não frequentam o curso. Outro resultado significativo, não só em termos estatísticos, mas, também, em termos da estratégia de atração de estudantes seguida pela instituição, é aquele que mostra que estudantes que escolherem o ISPKS como primeira opção de instituição de ensino superior estão cerca de 3 vezes mais satisfeitos globalmente com a instituição do que aqueles para os quais o ISPKS não era a primeira opção. E aos estudantes que escolheram a reputação e prestígio como 1ª preferência estão duas vezes mais satisfeitos em relação aos outros. Assumiu-se a hipótese

de a forma como a instituição se dá a conhecer ao estudante determinar o seu nível de satisfação global. No entanto, nenhuma das formas utilizadas para o estudante conhecer a instituição apresenta significância estatística. Estes resultados mostram que a satisfação global do estudante não depende da forma como ele/ela conheceu a instituição, mas dependerá muito mais da forma como o ISPKS trata e lida com o estudante ao longo do seu percurso letivo. Face a este resultado recomenda-se ao ISPKS a aposta numa maior divulgação da própria instituição utilizando alguns documentos promocionais tais como: brochuras da instituição, desdobráveis, panfletos, entre outros de forma a garantir a continuidade da sua existência no mercado.

Como linhas de investigação futura considera-se que um estudo deste tipo não deve ser uma tarefa estática, mas deve ser algo continuado para que a reputação e o perfil dos estudantes satisfeitos sejam conhecidos pela instituição em qualquer momento do tempo. Assim, um estudo futuro poderá passar pela ampliação da amostra de forma a tornar o estudo mais conclusivo ao apresentar resultados mais robustos e pela implementação do mesmo questionário pelo ISPKS nos próximos 2 ou 3 anos. A comparação de resultados é não só importante dentro da instituição, em diferentes períodos de tempo, mas é, também, importante quando se quer analisar instituições similares. Na província do Kwanza-Sul existem dois Institutos de Ensino Superior logo seria importante realizar um estudo comparativo da reputação das mesmas.

6. Referências bibliográficas

- Aaker, J. (1997). Dimensions of Brand Personality. *Journal of Marketing Research*, 34, 348-355.
- Agresti, A. (1996). *Uma Introdução à Análise de Dados Categóricos*. Nova Iorque: Wiley.
- Barney, J. (1991). Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99-120.
- Barney, J. (2001). Teorias Baseadas em Recursos de Vantagem Competitiva: Uma Retrospectiva de dez anos Sobre a Visão Baseada em Recursos. *Jornal de Gestão*, 27(6), 643-650.
- Barrick, M., & Mount, M. (1991). The big five Personality Dimensions and Job Performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26.
- Barrick, M., & Mount, M. (1993). Autonomy as a Moderator of the Relationships Between the big five Personality Dimensions and Job Performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 111-118.
- Chun, R. (2005). Corporate Reputation: Meaning and Measurement. *International Journal of Management Reviews*, 7(2), 91-109.
- Costa, P., & McCrae, R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the revised neo personality inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64(1), 21-50.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Davies, G., & Chun, R. (2006). The Influence of Corporate Character on Customers and Employees Exploring Similarities and Differences. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34(2), 139-145.
- Davies, G., Chun, R., Silva, R., & Roper, S. (2004). A Corporate Scale to Assess Employee and Customer Views of Organization Reputation. *Corporate Reputation Review*, 7(2), 125-145.
- Davies, G., Chun, R., Silva, R., & Roper, S. (2001). The Personification Metaphor as a Measurement Approach for Corporate Reputation. *Corporate Reputation Review*, 4(2), 114-125.
- Decreto n.º 7/09 de 12 de Maio. Diário da República n.º 120 I série de 25 de Junho de 2012.

- Hogan, R. (1986). Manual for the Hogan Personality Inventory. National Computer Systems, Minneapolis, MN. *Journal of Business and Psychology*, 7(4), 459-473.
- Hosmer, D., & Lemeshow, S. (2000). *Applied Logit Regression* (2nd ED). USA: John Wiley & Sons.
- Lafuente-Ruiz-de-Sabando, A., Zorrilla, P., & Forcada, J. (2018). A review of higher education image and reputation literature: Knowledge gaps and a research agenda. *European Research on Management and Business Economics*, 24(1), 8-16.
- Maroco, J. (2011). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*. 5.^a Edição. Edições Sílabo: Lisboa.
- Plewa, C., Ho, J., Conduit, J., & Karpen, I. O. (2016). Reputation in higher education: A fuzzy set analysis of resource configurations. *Journal of Business Research*, 69(8), 3087-3095.
- Schoemaker, P. (1993). Strategic Assets and Organizational Rent. *Strategic Management Journal*, 14(1), 33-46.
- Sousa, B. B., & Magalhães, F. C. (2019). An Approach on Attachment in Public Marketing and Higher Education Management Contexts. In C. Machado, & J. Davim (Eds.), *Higher Education and the Evolution of Management, Applied Sciences, and Engineering Curricula* (pp. 151-171). Hershey, PA: IGI Global.

A perspectiva do estudante da UTFPR sobre Responsabilidade Social Corporativa: o caso da marca Renault

The UTFPR student's perspective on Corporate Social Responsibility: the case of the Renault brand

Stefany Rodrigues¹, Paula Odete Fernandes², Aurea C. M. Niada¹
stefanyrodrigues@alunos.utfpr.edu.br, pof@ipb.pt, aureaniada@utfpr.edu.br

¹*Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil*

²*UNIAG; Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

Resumo

Os estudos sobre a responsabilidade social corporativa (RSC) têm sido debatidos desde meados da década de 80, devido à complexidade e às consequências das relações entre empresas e sociedade. Porém, apesar da intensificação dos estudos na área, ainda não há consenso sobre a importância e o impacto da RSC nas escolhas dos consumidores. Dessa forma, o presente trabalho procurou investigar a influência das atividades de RSC da empresa automobilística Renault sobre o valor de marca, tendo por base a perspectiva dos estudantes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A presente investigação fundamentou-se nos estudos de RSC, nos conceitos de marca, nas definições de *brand equity* e nas diferentes abordagens de *customer-based brand equity*, sendo que as percepções dos consumidores foram analisadas a partir destas premissas. Para isso, foi elaborada uma investigação, através de um questionário online. No total foram recebidas 617 respostas e excluídos 30 respondentes, pelo que a amostra final em estudo foi de 587 inquiridos. O estudo contou com análises descritivas e inferenciais das respostas. Como conclusão foi possível observar a relação positiva entre a RSC e o valor de marca, tendo por base a perspectiva dos estudantes. Este facto pode ser explicado, principalmente, devido à grande maioria dos inquiridos não terem conhecimento sobre o que é a RSC, o que acarreta uma baixa percepção do que de facto as empresas fazem em relação a RSC. Dessa forma, uma das sugestões de investigações futuras apresentadas, propõe a realização do estudo com os colaboradores internos da marca Renault, visando apurar se os próprios colaboradores veem as atividades de RSC desenvolvidas na empresa como um valor de marca.

Palavras-Chave: responsabilidade social corporativa, valor de marca, valor de marca baseado no consumidor, marca Renault.

Abstract

Studies on corporate social responsibility (CSR) have been debated since the mid-1980s, due to the complexity and consequences of business-society relations. However, despite the intensification of studies in the area, there is still no consensus on the importance and impact of CSR on consumer choices. Thus, the present work sought to investigate the influence of CSR activities of Renault automobile company on brand value, based on the perspective of students from the *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*. The present investigation was based on CSR studies, brand concepts, brand equity definitions and the different approaches of customer-based brand equity, and consumers' perceptions were analysed from these premises. For this, a survey was elaborated through an online

questionnaire. In total, 617 responses were received and 30 respondents were excluded, subsequently the final sample under study was 587 respondents. The study had descriptive and inferential analysis of the answers. In conclusion, it was possible to observe the positive relationship between CSR and brand value, based on the students' perspective. This can mainly be explained by the fact that the vast majority of respondents are unaware of what CSR is, which leads to a poor perception of what companies actually do about CSR. As a result, one of the suggestions for future research presented proposes to conduct the study with internal employees of the Renault brand, aiming to determine if the employees themselves see CSR activities developed in the company as a brand value.

Keywords: corporate social responsibility, brand equity, customer-based brand equity, Renault brand.

1. Introdução

A existência de empresas que detém elevado poder econômico, muitas vezes maior do que o de alguns países, faz com que suas decisões impactem não só economicamente, mas socialmente, ambientalmente e politicamente em âmbito local, nacional e global (Oliveira, 2013). Devido a essa influência, as ações e os comportamentos dessas organizações vêm sendo estudados por pesquisadores do ramo da Responsabilidade Social Corporativa (RSC). Esta vertente tem por objetivo compreender e analisar quais são as relações entre a sociedade e as organizações, e quais os desdobramentos dessa relação nos diferentes componentes do ambiente em que estão inseridos (Oliveira, 2013).

Deste modo, o tema sobre RSC tem se mostrado não só de interesse da sociedade, mas tem atraído a atenção das organizações, já que as práticas de RSC podem ter um grande impacto no valor econômico das empresas e no valor de marca das empresas. Ao receberem multas, passarem por paralizações, escândalos, além de estarem sujeitas às regulamentações do Estado, a marca associada a essas organizações pode sofrer rejeição pelos consumidores e diminuir ou até perder seu valor. Do mesmo modo, segundo Oliveira (2013) ao terem atitudes positivas de RSC as organizações podem consolidar a marca, podendo ser fonte de vantagem competitiva e proporcionar um crescimento sustentável, reduzindo riscos e adicionando valor à empresa.

Porém, segundo Serpa e Fourneau (2007), apesar da intensificação dos estudos na área de RSC, ainda não há consenso sobre a importância e o impacto da RSC nas escolhas dos consumidores, “a avaliação do consumidor em relação à postura de responsabilidade social de uma organização se insere no processo de decisão de compra, mas não há consenso a respeito da importância e do impacto desta informação nas escolhas dos consumidores” (p. 84). Logo, a escolha da metodologia para este estudo irá ter por base a limitação exposta por Serpa e Fourneau (2007), procurando ampliar a compreensão sobre a RSC e o valor percebido pelos consumidores.

Dessa forma, esta pesquisa tem por objetivo investigar como as atividades de responsabilidade social corporativa estão influenciando o valor de marca baseado na perspectiva do cliente, ou seja, na perspectiva dos estudantes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) sobre a montadora automobilística Renault. A presente investigação combina a literatura sobre as preferências dos consumidores sobre marcas e sobre a responsabilidade social corporativa das empresas, sendo que, as percepções dos consumidores são analisadas através do *brand equity* baseado no cliente, e uma breve contextualização da empresa escolhida para o estudo.

O presente trabalho, após a introdução, está estruturado em quatro seções. Na primeira seção foi feito o referencial teórico, que abordou os conceitos de responsabilidade social corporativa e seus desdobramentos, os conceitos de marca, de *brand equity* e de *customer-based brand equity*. Na segunda seção foi apresentada a metodologia de investigação, onde foram descritos, o objetivo do estudo e os objetivos específicos, as hipóteses de pesquisa, o método de coleta de dados e a análise dos dados. A terceira parte, através dos dados obtidos com a pesquisa descritiva, apresenta e analisa os resultados, demonstra o perfil dos consumidores, a análise descritiva e a inferência estatística. A quarta e última seção traz as conclusões, limitações e pesquisas futuras.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Conceito de Responsabilidade Social Corporativa

Serpa e Fourneau (2007) apontam que, com o aumento da riqueza gerada pelas empresas privadas no cenário mundial, inúmeras discussões foram levantadas a respeito do papel das organizações privadas em questões de interesse público, expondo a importância de se atuar de forma socialmente responsável. Dessa forma, a partir de meados da década de cinquenta, surgiram debates sobre assuntos sociais e quais posturas as empresas deveriam tomar, pois buscava-se compreender o que de fato era a responsabilidade social corporativa (Guimarães, 1984).

Soares (2004) menciona que esse momento histórico de discussões sobre RSC foi caracterizado por uma proposta de retomada das questões éticas, tanto no ambiente interno das organizações quanto no ambiente externo. Dessa forma, Faria e Sauerbroon (2008) trouxeram que um dos primeiros conceitos de responsabilidade social “associado à obrigação de produzir bens e serviços úteis, gerar lucros, criar empregos e garantir a segurança no ambiente de trabalho” (p. 14).

Além disso, os autores apresentaram também uma revisão histórica, Tabela 1, onde retrataram os principais pontos das diferentes fases da responsabilidade social corporativa, desde a responsabilidade social corporativa com uma visão filantrópica, a uma visão mais estratégica, de uso comercial da RSC para diferenciação frente ao mercado competitivo.

Tabela 1: Revisão histórica da responsabilidade social corporativa de Faria e Sauerbroon (2008)

Surgimento da RSC		Tópicos principais
1. ^a Fase	1900 – 60	Descontentamento com monopólios, empresas são estimuladas a serem filantrópicas, períodos de preocupação com princípios morais tradicionais de honestidade, integridade, justiça e confiança.
2. ^a Fase	1960 – 80	Empresas sofrem pressões dos movimentos sociais que questionam a responsabilidade sobre poluição, consumo, emprego, discriminação racial e de gênero. Empresas passam de uma perspectiva individual para a corporativa (organizacional).
3. ^a Fase	A partir de 1980	Emergência de uma concepção de negócios baseada na RSC na era da globalização, a partir de escândalos corporativos. Portanto não só questões sociais ou éticas, mas principalmente políticas, políticas públicas e sistemas de regulamentações.

[Fonte: Elaboração própria (2019)]

Além do conceito e das fases da RSC apresentada por Faria e Sauerbroon (2008), de acordo com um dos autores clássicos da RSC, Guimarães (1984).

O conceito de responsabilidade social da empresa se vincula à ideia de que as empresas, como os indivíduos, devem ser responsabilizadas por todas as consequências decorrentes de atitudes tomadas. (...) A organização socialmente responsável se comportaria de maneira a proteger e melhorar a qualidade de vida da sociedade (p. 215).

O autor apresenta três diferentes posicionamentos sobre a RSC. A primeira abordagem (econômica) clássica, amplamente propagada pelo economista Milton Friedman, onde acredita-se que apenas pessoas possuem responsabilidades. De acordo com Friedman (1970),

(...) existe uma e somente uma responsabilidade social dos negócios - usar seus recursos e se engajar em atividades destinadas a aumentar seus lucros, desde que permaneçam dentro das regras do jogo, ou seja, se engajem em uma competição aberta e livre, sem engano ou fraude (p.6).

A segunda abordagem (social) defende que as organizações precisam considerar o social acima do econômico, sendo uma visão totalmente oposta a primeira abordagem econômica, ou seja, segundo o autor “a supremacia do social busca a abolição do lucro e da propriedade privada” (Guimarães, 1984, p. 217).

A terceira abordagem é o meio termo entre a abordagem econômica e a social, onde acredita-se que o lucro é justificável e a postura social é exigível, logo, “as empresas, no desempenho de sua missão, se utilizam de um grande volume de recursos da sociedade, em contrapartida espera-se que elas utilizem em recursos em favor dessa sociedade” (Guimarães, 1984, p. 216).

Para Ellen, Webb e Mohr (2006), independentemente de sua forma, os esforços com a RSC são geralmente destinados à sua sobrevivência. A responsabilidade social corporativa assume diferentes formas, incluindo a filantropia, marketing, responsabilidade ambiental e tratamento humano dos funcionários, entre outros. “Independentemente da sua forma, os esforços de RSC são geralmente destinados a retratar uma imagem de uma empresa como sensível às necessidades da sociedade da qual depende para a sobrevivência” (Ellen, Webb & Mohr, 2006, p. 148).

Como salienta Soares (2004) e Serpa e Fourneau (2007), com as mudanças nos padrões de consumo decorrente do mercado globalizado, para sobrevivência as organizações buscaram se adaptar às novas exigências do mercado, a RSC passou a ser utilizada como medida estratégica na tentativa de se diferenciar dos demais concorrentes, ou seja, as empresas passaram a considerar que ao agir de forma socialmente responsável resultaria em um importante fator de vantagem competitiva. Segundo Soares (2004), uma vez que intitulada com uma postura de RSC, ao empreendem ações sociais como a filantropia e parcerias com associações sem fins lucrativos, programas de proteção ao meio-ambiente e regulamentações de conduta e ética de seus funcionários, as empresas almejavam serem reconhecidas por tais atitudes e assim conquistarem uma gama maior de mercado ou se manterem entre as marcas reconhecidas pelos consumidores por tais práticas.

Portanto, buscando entender a percepção de valor dos consumidores em relação às organizações que adotam a RSC e suas decisões de compra, surgem estudos no âmbito da administração e do marketing, bem como diferentes pesquisas sobre como a RSC pode influenciar e contribuir com o marketing organizacional, seja nos aprimoramentos dos produtos ou serviços, ou com o comportamento organizacional (Serpa & Fourneau, 2007; Maignan, 2014).

Porém segundo Maignan (2001) a real motivação das empresas no uso da responsabilidade social é objeto de estudo de diferentes linhas nas áreas de gestão organizacional. Segundo o autor não existe um consenso sobre a razão das ações relativas à RSC, inclusive no que tange a ótica do marketing, e cita três razões. Primeiro, existem evidências muito limitadas de que os consumidores estão realmente dispostos a dar seu apoio - por exemplo, através da compra repetida ou boca-a-boca positiva - para empresas socialmente responsáveis. Em segundo lugar, pouco se sabe sobre a definição dos consumidores de comportamentos corporativos socialmente responsáveis. Terceiro, as responsabilidades sociais corporativas foram investigadas principalmente nos EUA. Portanto, a adequação dessas ações corporativas como forma de comercializar a organização para os consumidores através das fronteiras permanece incerta.

As diferentes abordagens aplicadas pelos profissionais de marketing das organizações refletem o planejamento estratégico adotado pela gestão, com objetivo de maximização dos lucros a partir da criação de valor para o cliente. O valor na perspectiva do marketing difere do conceito econômico, sendo influenciado pelo valor de troca, por aspectos psicológicos, sociológicos e éticos do consumidor.

2.1.1. Mensuração da Responsabilidade Corporativa

No Brasil o Instituto Ethos, uma organização não governamental, atua na expansão do movimento de RSC, como aumentos de boas práticas e mensurar as atitudes das empresas. Para cumprir com seus objetivos, o Instituto Ethos (2018) desenvolveu 47 indicadores em quatro diferentes dimensões, denominados de visão e estratégia, governança e gestão, social e ambiental, Tabela 2.

Dessa forma, o Instituto Ethos trouxe, através dos indicadores, um método para as organizações brasileiras mensurarem e avaliarem a aplicabilidade da RSC, buscando assim, contribuir na definição de estratégias, políticas e processos. Porém, mesmo que esses indicadores tragam medidas de desempenho em sustentabilidade e responsabilidade social, o instituto salienta que “esta ferramenta não se propõe a medir o desempenho das empresas nem reconhecer organizações como sustentáveis ou responsáveis” (Instituto Ethos, 2018, p. 8).

Tabela 2: Dimensões de RSC pelo Instituto Ethos

Dimensão	Objetivo	CrITÉrios de avaliação do índice
Visão e estratégia	Expor que a responsabilidade social precisa ser incorporada nas definições de ações, nos produtos, nos serviços que a organização visa oferecer, bem como no modo que a empresa promove a conciliação do lucro com a geração de valor para a sociedade.	Os indicadores são calculados a partir do planeamento estratégico, das ações de atuação da empresa, o desenvolvimento de produtos e serviços, as políticas da empresa, relacionando-os com a RSC.
Governança e gestão	Ao expor as informações aos stakeholders, um dos princípios fundamentais da RSC é apresentado, a prestação de contas (<i>accountability</i>), onde é demonstrado os impactos que as organizações produzem, sejam econômicos, sociais, ambientais ou se natureza ética.	O cálculo destes indicadores é elaborado a partir de questões relacionadas a conduta (normas formalizadas), a governança (objetivos organizacionais), a voluntariados (compromissos assumidos), a relações com funcionários e investidores, a práticas anticorrupção, bem como a divulgação de relatórios financeiros e a transparência.
Social	Avaliar o grau de proatividade e transparência da relação empresa-consumidor, bem como alertar para o consumo consciente, onde há necessidade de orientar os consumidores a respeito das implicações que acarretam o ato de consumir.	Os indicadores elaborados para essa dimensão abordam o atendimento ao cliente, a segurança nas vendas, a qualidade dos produtos e serviços, a comunicação e as informações prestadas, os impactos na comunidade, o compromisso e desenvolvimento de ações sociais e o desenvolvimento de relação com os fornecedores locais.
Ambiental	Alertar para o fato de que a sociedade e as empresas devem minimizar os impactos que provocam ao ambiente, decorrentes da utilização dos recursos naturais dos impactos causados pelo consumo.	O cálculo destes indicadores são elaborados a partir da gestão dos riscos, das adaptações frente as mudanças climáticas e da utilização de instrumentos para a gestão ambiental.

[Fonte: Elaboração própria (2019)]

2.2. Marca

A volatilidade e complexidade das relações do mercado fazem com que as organizações e os stakeholders possuam um papel ativo no mundo contemporâneo. O consumidor não é mais um mero espectador, nem as organizações as ditadoras do conteúdo, o relacionamento atualmente é mútuo. A partir desse contexto, o relacionamento entre marcas e consumidores passou a ser visto como fonte de diferenciação, o que levou ao surgimento de estudos e metodologias para avaliar, tanto a influência das marcas nos consumidores, quanto a percepção dos consumidores do valor das marcas (Kotler, Kartajaya, & Setiawan, 2016; Vázquez, del Río, & Iglesias, 2002).

Uma das principais definições de marca foi apresentada na década de 60 pela Associação Americana de Marketing (AMA, 1960) como “um nome, termo, sinal, símbolo ou desenho, ou uma combinação deles, que se destina a identificar os bens ou serviços de um vendedor ou grupo de vendedores e a diferenciá-los dos dos concorrentes” (p. 9). Segundo Oliveira e Luce (2011) esse conceito sofreu algumas alterações desde a sua primeira teorização, devido a críticas por ser voltado para produtos, o que culminou na adição de serviços.

Oliveira e Luce (2011) expõem que a marca é um fator primordial para o sucesso das organizações, uma vez que ao compreender que as marcas são ativos valiosos em termos financeiros e estratégicos, pode modificar não só o desempenho da organização, mas também seu resultado financeiro e sua imagem para todos os stakeholders. Do mesmo

modo, para Brito (2010) a marca é mais do que nome, logótipo, slogan, etc., ela é construída pelos próprios consumidores, já que são eles que atribuem valor a organização.

“Interligando-se com a estratégia de posicionamento, a marca é, em última instância, construída pelos próprios clientes. A sua construção é um processo que envolve os clientes, sem os quais não faz sentido falar em notoriedade, imagem e lealdade, conceitos essenciais na gestão das marcas de um ponto de vista de marketing. Esta perspectiva remete directamente para a questão do valor da marca. Com efeito, a importância crescente das marcas nas organizações resulta do facto de não se limitarem a servir para distinguir os produtos e os serviços entre si. Mais do que isso, são algo que tem e gera valor” (Brito, 2010, p. 50).

Segundo Khauaja e Mattar (2006), o poder da marca está na capacidade de influenciar o comportamento, em fazer com que mesmo com uma gama de produtos e serviços similares o consumidor seja fidelizado a uma marca específica, ou seja, seu poder está em diferenciar dos demais criando um valor único na mente dos consumidores.

Assim surge, associado à marca, o *branding*, que segundo Kotler e Keller (2006),

“é dotar produtos e serviços com o poder de uma marca. Está totalmente relacionado a criar diferenças. Para colocar uma marca em um produto, é necessário ensinar aos consumidores quem é o produto – batizando-o e utilizando outros elementos de marca que ajudem a identificá-lo –, bem como a ‘que’ ele se presta e ‘por que’ o consumidor deve ser interessar por ele. O *branding* diz respeito a criar estruturas mentais e ajudar o consumidor a organizar seu conhecimento sobre produtos e serviços, de forma que torne sua tomada de decisão mais esclarecida e, nesse processo, gere valor à empresa (pp. 269-270).”

A distinção dos produtos não é recente, os primeiros registros do *branding* na Europa vieram dos artesãos, os quais registravam seus produtos como um sinal de qualidade. Apesar dos séculos de diferença, atualmente as marcas continuam com a missão de distinguir os produtos e serviços, mas além disso, desempenham um papel fundamental tanto para as organizações, aumentando seu valor financeiro, quanto para os consumidores, melhorando a qualidade de vida (Kotler & Keller, 2006).

2.2.1. Brand Equity e o Customer-Based Brand Equity

Com o aumento dos estudos relacionados a marca, onde buscava-se identificar, distinguir, bem como mensurar os resultados dos esforços despendidos com o marketing, surgiram diferentes abordagens sobre o que de fato era o valor da marca, porém não há um consenso na literatura referente a definição de ambos, na Tabela 3 são apresentados alguns dos diferentes conceitos sobre *brand equity* (Oliveira & Luce, 2011; Leão & Mello, 2009).

Tabela 3: Definições de valor de marca sob diferentes perspectivas

Definições de “Valor de Marca”	Autores
Conjunto de associações e comportamentos por parte dos consumidores de uma marca, distribuidores e empresa mantenedora da marca, que permite à marca obter maior volume de vendas ou maiores margens de mercado do que seria possível sem o nome da marca, assim como uma mais forte e sustentável vantagem diferencial sobre os concorrentes.	Marketing Science Institute (1980)
Conjunto de ativos e passivos ligados a uma marca, ao seu nome e símbolo, que se adicionam ou se subtraem ao valor proporcionado por um produto ou serviço, em benefício da empresa e de seus clientes.	David Aaker, University of California at Berkeley (1991)

Definições de “Valor de Marca”	Autores
Impacto lucrativo sobre as vendas advindas do resultado dos esforços passados de Marketing em marca se comparado com o desempenho de uma nova marca.	John Brodsky, NPD Group (1991)
Valor financeiro mensurável de transações acumulada sobre o produto ou serviço decorrente de programas e atividades bem-sucedidas.	J. Walker Smith, Y. C. Schulman (1991)
Valor suplementar que se situa para além dos seus ativos físicos. Este valor provém da posição que a empresa detém no mercado em relação à que teria na ausência da marca.	Dimitriadis (1994)

[Fonte: Adaptado de Oliveira e Luce (2011, p. 506)]

Segundo Brito (2010) foi em meados da década de 1980, que o conceito de valor da marca começou a ser desenvolvido, segundo o autor, o conceito deu origem a duas correntes diferentes: uma relacionada ao valor monetário da marca, de natureza mais financeira, a outra, com foco em atitudes e comportamentos dos consumidores, na análise da própria concepção de valor dos consumidores.

Na abordagem econômica, voltada mais para área financeira, o *brand equity*, *brand value* ou *brand valuation* é visto como um ativo intangível, mensurável, podendo ser contabilizado como patrimônio das organizações. Um exemplo, é a realização do ranking do valor de marcas globais, Tabela 4, onde são estimados os valores das marcas mais valiosas do mundo, entretanto o cálculo, a classificação e a divulgação, pode variar devido a metodologia aplicada para o cálculo da variável latente (Oliveira & Luce, 2011).

Tabela 4: Rank das marcas mais valiosas de 2018

Rank	Brand	Valor de Marca	Valorização	Sector
#1	Apple	\$214,480 B	16%	Tecnologia
#2	Google	\$155,506 B	10%	Tecnologia
#3	Amazon	\$100,764 B	56%	Retalho
#4	Microsoft	\$92,715 B	16%	Tecnologia
#5	Coca-Cola	\$66,341 B	-5%	Bebidas

[Fonte: Adaptado de Interbrand (2018)]

Por outro lado, na perceptiva do consumidor, relacionado a área de marketing, o *brand equity* segundo Leão e Mello (2009) tem a definição mais atrelada à lealdade e imagem da marca. Em um estudo realizado por Chernatony, Harris e Christodoulides (2004) eles apresentaram, após uma revisão bibliográfica, as principais abordagens das fontes de valor de marca, Tabela 5, sendo a conscientização da marca o valor comum aos estudiosos sobre o tema, desde Aaker em 1991.

Tabela 5: Principais fontes do valor de marca

Aaker (1991)	Keller (1993)	Sharp (1995)	Berry (2000)	Yoo and Donthu (2001)
Conscientização da marca (Notoriedade)	Conscientização da marca (Notoriedade)	Conscientização da empresa/marca (Notoriedade)	Conscientização da marca (Notoriedade)	Sensibilização/associações à marca (Notoriedade)

Aaker (1991)	Keller (1993)	Sharp (1995)	Berry (2000)	Yoo and Donthu (2001)
Associações com marca	Imagem da marca	Imagem da marca (ou reputação da empresa/marca)	Significado da marca	
Lealdade à marca		Relacionamento com clientes/franquia de cliente existente		Lealdade à marca
Qualidade percebida				Qualidade percebida

[Fonte: Adaptado de Chernatony et al. (2004, p. 20)]

Para Aaker (1996), um dos autores referência sobre o tema, o *brand equity* “é um conjunto de recursos (e deficiências), inerentes a uma marca registrada e a um símbolo, que se agregam (ou são subtraídos) ao valor proporcionado por um produto ou um serviço, em benefício da empresa ou de seus clientes” (p. 18). Tendo como principais recursos a conscientização da marca ou notoriedade, as associações relacionadas à marca, a lealdade, e a qualidade percebida, Figura 1.

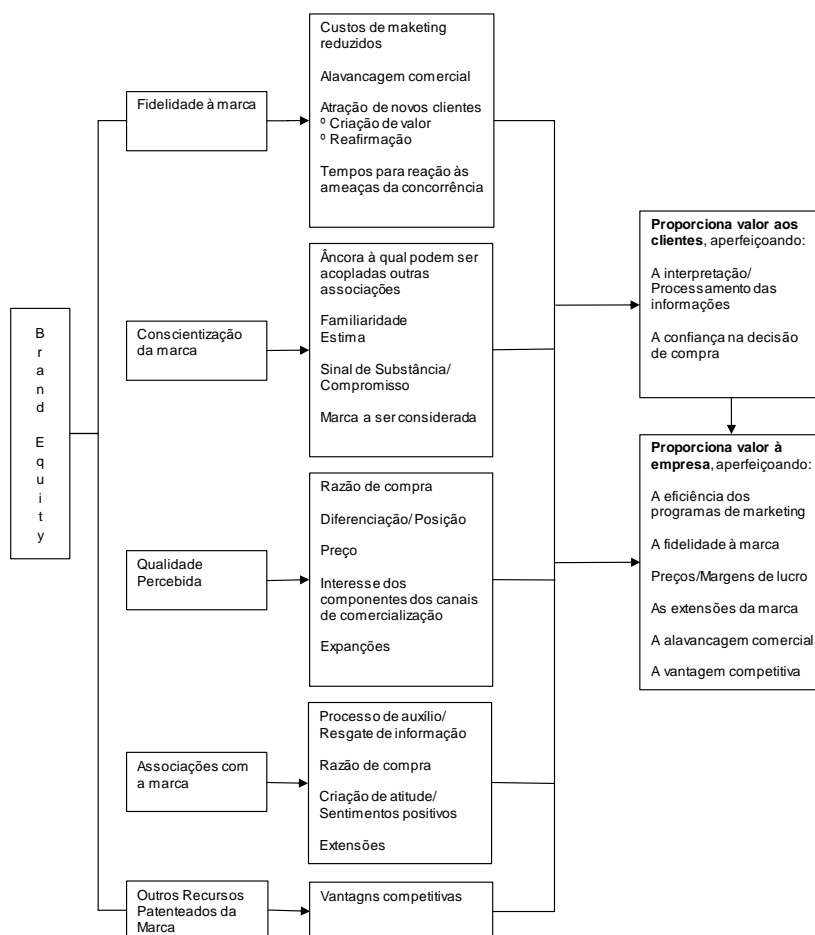


Figura1: Modelo de Aaker de valor de marca

[Fonte: Adaptado de Aaker (1996, p. 19)]

O modelo, Figura 1, desenvolvido por Aaker (1996) visa demonstrar as diferentes vertentes da criação do valor de marca, uma vez que o valor de marca sendo um conjunto de recursos, de ativos e passivos relacionados a marca, é necessário desenvolvimento, gerenciamento e investimento dos mesmos por parte das organizações para gerar valor para o consumidor, interno ou externo, e para a empresa.

Dessa forma, a conscientização da marca trata da presença da marca na mente dos consumidores. Essa conscientização é medida de diferentes maneiras relacionadas a lembrança da marca, desde o reconhecimento (reconhecer a marca entre as demais concorrentes), passando pela recordação (as marcas do setor que consegue lembrar), seguido pela marca *top of mind* (a primeira marca que lembra quando perguntam) até a marca dominante (única que lembra). Segundo Aaker (1996) a conscientização da marca, pode ser um fator decisivo na decisão de compra e no CBBE, mas salienta que “uma coisa é ser lembrado, mas ser lembrado pelas razões corretas é muito diferente” (p. 27).

A qualidade percebida, segundo Aaker (1996) está vinculada a como marca é percebida, é o único dos recursos que demonstrou impulsionar os resultados financeiros, sendo um impulsionador estratégico importante para a organização.

O terceiro recurso tão importante quando os demais é o de lealdade à marca, que segundo Brito (2010) é quando de forma recorrente o consumidor compra um produto ou serviço e além disso atua de forma positiva em relação a marca. Para Aaker (1996) o *brand equity* é criado em grande parte pela fidelização dos consumidores.

Por último as associações relacionadas com a marca, o *brand equity*, é definido por Aaker (1996) como “as associações relativas à marca são impulsionadas pela identidade da marca – aquilo que a organização deseja que a marca represente na mente dos clientes” (p. 36).

Keller e Machado (2007) apresentam que na perspectiva do CBBE a chave para o *brand equity* é o conhecimento, conceituado como uma variedade de nós na memória e associações ligadas a esse nós, podendo ser caracterizado em duas partes, lembrança e imagem.

A lembrança da marca pode ser caracterizada por profundidade e amplitude. A profundidade da lembrança de marca refere-se à variedade de situações de compra e consumo em que a marca vem à mente. Define-se imagem de marca como as percepções do consumidor relativas à marca, refletidas pelas associações da marca em sua memória (Keller & Machado, 2007, p. 64).

Os autores apresentaram que para o CBBE uma marca forte segue as quatro etapas: (i) estabelece uma identificação apropriada da marca; (ii) cria um significado de marca; (iii) instiga respostas à marca; (iv) criar relacionamentos de marcas e consumidores.

Para tanto, os autores desenvolveram seis pilares relativos a essas etapas, Figura 2, organizados em forma de pirâmide. Na base encontra-se a saliência, atrelada a consciência da marca, seguido do segundo bloco dos pilares desempenho e imagens, ambas associações relacionadas à marca, entretanto o desempenho refere-se a atender as necessidades funcionais, enquanto a imagens da marca referem-se a atender as necessidades psicológicas e sociais dos consumidores. O terceiro bloco composto também por dois pilares, julgamentos e sentimentos, estão associados aos feedbacks dos consumidores, os julgamentos referem-se a opiniões e avaliações pessoais, os sentimentos as reações emocionais. Por fim, no topo da pirâmide, a ressonância, esse pilar refere-se ao vínculo e o nível de identificação dos consumidores com a marca.

Segundo Leão e Mello (2009) as abordagens dos autores clássicos dessa temática, *brand equity* e CBBE, Aaker (1996) e Keller e Machado (2007), apresentam-se divergentes,

Enquanto o de Aaker apresenta-se orientado para o produto, o de Keller assume a perspectiva do consumidor. [...] Enquanto Aaker engoda o discurso relativo à geração de valor para o cliente através das marcas, mas não acredita que estes devam ter algum tipo de influência sobre o que estas venham a oferecer-lhes, Keller, apesar de apontar para o consumidor a função de significar as marcas, assume a necessidade da definição de suas características ser levada pela organização. [...] É bem verdade que ambos os arcabouços deduzem, direta (no caso do de Aaker) ou indiretamente (no caso do de Keller) que a marca cria valor tanto para o consumidor quanto para a empresa (p. 37).

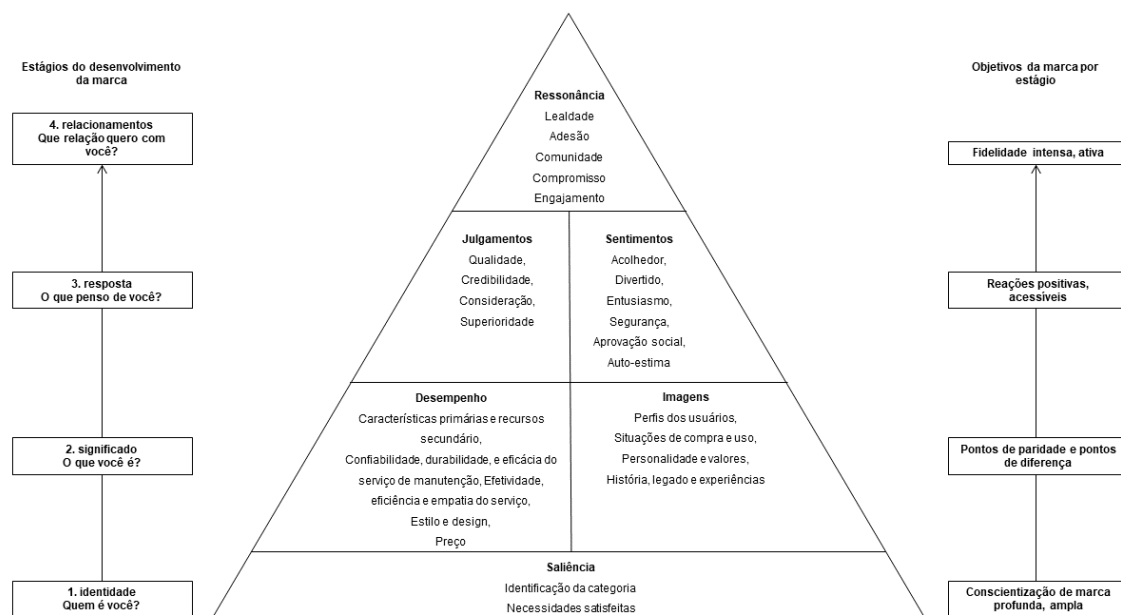


Figura 2: Pirâmide CBBE

[Fonte: Adaptado de Keller (2013, p. 108)]

Numa perspectiva mais atual, Datta, Ailawadi e Heerde (2016) expõem que o *brand equity* é o valor de ter uma marca bem conhecida, é a preferência que a marca obtém por causa da sua identificação devido aos esforços do marketing, o que leva na sua diferenciação entre as demais marcas. Os autores apresentam os conceitos baseados na ideia que o proprietário da marca gera mais dinheiro com marcas reconhecidas e na crença dos consumidores pela escolha da marca em relação ao conhecimento, ao escolherem marcas com nomes mais conhecidos por acreditarem serem melhores que as marcas pouco conhecidas.

Para Datta, Ailawadi e Heerde (2016) o CBBE determina o que os consumidores pensam e sentem em relação à marca. Segundo os autores o CBBE é a combinação de quatro pilares, diferenciação energizada, relevância, estima e conhecimento. A diferenciação energizada mensura principalmente a singularidade de uma marca, mede sua capacidade de se destacar da concorrência, bem como sua capacidade de atender às necessidades futuras do consumidor. A relevância mensura a adequação de uma marca para os consumidores e o quanto ela está presente em suas vidas. A estima mensura o quanto as pessoas gostam e consideram a marca. O conhecimento mede a conscientização e a compreensão dos consumidores sobre o que a marca representa. Importante, não é apenas

a consciência da marca, mas de sua identidade, que é construída a partir das comunicações da marca, bem como da experiência pessoal com a marca.

Segundo Vázquez, del Río e Iglesias (2002), o CBBE, no geral, são todas as utilidades que o consumidor associa com o uso e o consumo da marca, sendo associações funcionais e simbólicas, ambas baseadas nas necessidades satisfeitas pela marca. Para mensurar as utilidades funcionais e simbólicas os autores criaram uma escala de quatro dimensões para mensuração (pp. 32-33):

- “1) Utilitário funcional associado ao produto: utilidades diretamente ligadas aos atributos tangíveis da oferta que satisfazem as necessidades do ambiente físico do consumidor, por exemplo, conforto e resistência;
- 2) Utilidade simbólica associada ao produto: utilitários obtidos a partir das características tangíveis da oferta, mas respondem às necessidades do ambiente psicológico e social, como estilo e cor;
- 3) Utilitário funcional associado ao nome da marca: atendem às necessidades funcionais ou práticas do indivíduo. Embora alguns deles possam estar ligados a certos atributos tangíveis (i.e. duração), o consumidor aprecia tais utilidades graças à identificação do produto com um certo nome de marca;
- 4) Utilidade simbólica associada ao nome da marca: utilidade de satisfazem as necessidades relacionadas com o ambiente psicológico e social, como comunicar aos outros impressões desejáveis sobre si mesmo e ajudar o indivíduo a viver seu autoconceito.”

Os autores obtiveram como resultado do estudo desenvolvido que a escala elaborada obteve consistência interna e um grau razoável de validade comprovando que o consumidor percebe as associações funcionais e simbólicas. Dessa forma, através da análise simbólica o estudo revelou a importância no nome da marca como estratégia e competitividade, apresentando que o valor da marca para o consumidor impacta no valor de marca para as empresas (Magalhães, 2006).

2.3. Responsabilidade Social Corporativa e o Valor de Marca

Apesar das diferentes abordagens sobre RSC e suas vertentes, econômica e social, com as frequentes mudanças globais, torna-se cada vez mais necessária sua compreensão, bem como seu impacto no valor de marca e no valor percebido pelo cliente, que segundo Kotler e Keller (2006), é a avaliação que o próprio cliente faz dos benefícios e custos no processo de compra ou uso de determinado serviço ou produto, bem como sobre todas as alternativas envolvidas, como produtos similares ou substitutos.

Uma investigação realizada em 2008 em três siderúrgicas mineiras diferentes, analisou aspectos da RSC e do valor de marca, como um dos resultados, os investigadores conseguiram identificar que entre as siderúrgicas analisadas havia uma correlação positiva entre a imagem de empresa socialmente responsável e o alto valor de marca. Porém o estudo não permitiu avaliar as causas que levaram as pessoas a perceberem as empresas como socialmente responsáveis (Andrade, Gosling, & Jordão, 2013).

O estudo realizado por Staudt, Shao, Dubinsky e Wilson (2014) entre estudantes universitários dos Estados Unidos da América e a Alemanha, analisou a RSC em diferentes aspectos (ambientais, sociais, econômico, campanhas sociais, conscientização pública) através de uma marca fictícia de vestuário esportivo e de fabricação de calçados, em um cenário que os participantes imaginavam que estavam tomando decisão de compra. Como resultado obtiveram um impacto significativo dos esforços de RSC e do

CBBE, demonstrando que se os níveis de esforços de RSC forem percebidos como alto, o nível de CBBE também é afetado de forma mais positiva, diferentemente do que se os esforços de RSC forem percebidos como relativamente baixos.

Portando para Melo e Galan (2011) a RSC é uma fonte válida de vantagem competitiva intangível. Mas que segundos os autores ainda não são utilizados em todo seu potencial, uma vez que a RSC tem menor impacto no desempenho do negócio em relação a outros indicadores financeiros, e defendem que essa desvalorização se deve ao fato de que no planeamento estratégico não há uma maior atenção sobre o tema. Os autores citam também evidências empíricas do impacto de ações de RSC no desempenho corporativo a longo prazo.

2.4. Práticas de RSC no Grupo Renault

A promoção da inclusão e a mobilidade sustentável são os pilares que fazem parte da estratégia de RSC do Grupo Renault e para isso eles expõem que existem cinco compromissos divididos nesses dois pilares, Tabela 6.

Na Renault Brasil, em sincronia com as estratégias do Grupo, em 2010 foi criado o Instituto Renault, o qual implementa iniciativas educacionais e de conscientização sobre mobilidade sustentável, segurança nas estradas e meio ambiente.

Tabela 6: Compromissos de RSC Renault

Pilar da RSC	Ação de implementação
1. Inclusão	
1.1. Diversidade	43,9% de cargos chaves são de diferentes nações
1.2. Educação e treinamento	Desde 2001, em parceria com 42 universidades ao redor do mundo, formaram 1029 estudantes
1.3. Empreendedorismo social	348 oficinas solidárias foram criadas até 2017 na França com a finalidade de providenciar soluções de mobilidades para pessoas carentes, através de preços acessíveis
2. Mobilidade sustentável	
2.1. Sustentabilidade ambiental	Diminuição da emissão de carbono e o uso de plástico reciclado na produção dos veículos
2.2. Conscientização sobre segurança automotiva	Propaganda através de iniciativas educacionais com a distribuição de materiais didáticos

[Fonte: Elaboração própria (2019)]

3. Metodologia

O principal objetivo deste trabalho é analisar a existência de uma relação entre as ações de responsabilidade social corporativa promovidas pelo Grupo Renault, no Brasil, e o valor da marca percebido pelos consumidores. Para tal, estabeleceram-se como objetivos específicos os seguintes:

- O₁: Identificar variáveis de compreensão de consumo;
- O₂: Identificar as percepções dos clientes sobre a marca Renault, na ótica da RSC;
- O₃: Identificar as prioridades para a escolha de uma marca automobilística;
- O₄: Analisar o grau de conhecimento dos consumidores a respeito do tema RSC;

- O₅: Compreender as motivações da prática de RSC na ótica do consumidor;
- O₆: Compreender o valor de marca Renault percebido pelo consumidor;
- O₇: Identificar variáveis que condicionam a decisão de compra pela marca Renault;
- O₈: Identificar qual o nível de relevância da RSC para os consumidores;
- O₉: Identificar se os consumidores reconhecem a marca Renault como socialmente responsável.

Para completar o estudo as hipóteses de investigação (HI) fixadas foram as seguintes:

- HI₁: Existem diferenças por área de estudo (exatas, biológicas e humanas) relativamente à percepção dos consumidores com a RSC;
- HI₂: Existem diferenças por faixa etária relativamente à percepção dos consumidores com a RSC;
- HI₃: Existe associação entre as variáveis área de estudo e o conhecimento sobre a RSC;
- HI₄: Existem diferenças quanto ao conhecimento do Instituto Renault relativamente à percepção de RSC sobre a marca Renault;
- HI₅: Existe uma relação positiva direta entre as percepções dos consumidores com a RSC e o CBBE.

3.1. Seleção da amostra

A seleção da amostra do presente estudo foi feita por conveniência, não-probabilística, pois os indivíduos são escolhidos por disponibilidade, esse tipo de amostragem representa maior facilidade operacional e baixo custo, porém diferentemente da amostra com um método aleatório, que pode-se generalizar a representatividade para a população, a por conveniência não se pode inferir a população (Creswell, 2010).

Segundo o relatório Mais UTFPR (2018) a universidade tem um total de 33.997 estudantes matriculados regularmente, distribuídos em 13 câmpus dentro do estado do Paraná. Dessa forma, para o cálculo da amostra assumiu-se um intervalo de confiança de 95% e um erro amostral assumido foi de 5%. Com isso foi concluído que para a amostra conseguir contemplar as características necessárias para o estudo deveria ser de no mínimo 380 indivíduos. Com a aplicação dos questionários conseguiram-se um total de 617 questionários, sendo que 587 são estudantes da UTFPR. Assim, a amostra final com a qual se vai trabalhar ao longo do questionário são os 587 respondentes, podendo dizer-se que o erro amostral final assumido foi de 4%, com um nível de significância de 5%.

3.2. Descrição da recolha de dados

A recolha de dados foi realizada através da aplicação de um inquérito por questionário, recorrendo ao software Qualtrics. O questionário utilizado foi desenvolvido através de modelos de estudos já existentes desenvolvidos por de Mori, Santos, Reis, Passos, e Gaio (2016), de Vasiukov (2017) e Vázquez, del Río, e Iglesias (2002). Antes da publicação do questionário para recolher os dados, as seguintes etapas foram realizadas:

1. Elaboração do questionário;
2. Testes com o questionário elaborado;
3. Alterações necessárias;

4. Testes novamente após implementação das alterações e finalização;
5. Escolha do meio de comunicação com o público.

Os testes realizados após a elaboração do questionário foram com um grupo reduzido de pessoas (um total de sete), no qual procurou-se eliminar possíveis erros, ambiguidades, falta de clareza nas perguntas, o que permitiu e ajudou a aperfeiçoar o instrumento de recolha de dados, para melhorar a compreensão das informações prestadas.

O questionário encontra-se dividido em quatro partes principais:

- Compreensão de consumo;
- Percepção de RSC;
- Percepção sobre marca e sobre a marca Renault;
- Dados sociodemográficos dos participantes.

A primeira parte do questionário visa analisar a percepção de compra do consumidor e se a RSC é um fator importante no seu dia-a-dia na escolha de algum produto, seguido pelas associações, funcionais ou simbólicas, relacionadas a escolha de um produto específico, e se possui algum produto da marca estudada.

A segunda parte, percepção de RSC, avalia se os respondentes possuem conhecimento sobre a RSC e o que acreditam se o motivo das empresas praticarem RSC.

A terceira parte, percepção sobre a marca Renault, atitudes, opiniões sobre os respondentes sobre a marca Renault, com características de CBBE, como conhecimento, imagem, lealdade e qualidade.

Por último, o bloco de perguntas características sociodemográficas desta amostra, para analisar o perfil do respondente.

No total foram desenvolvidas 31 perguntas, sendo 26 delas compostas por perguntas fechadas e cinco por perguntas abertas. Sendo que além da utilização da escala tipo Likert de cinco pontos, como: Discordo totalmente (1 ponto); Discordo (2 pontos); Nem concordo nem discordo (3 pontos); Concordo (4 pontos); e, Concordo totalmente (5 pontos), tiveram para as demais perguntas variações entre múltipla escolha e texto curto livre. Para medir a distribuição entre os quatro grandes grupos.

O instrumento de recolha de dados foi disponibilizado via e-mail institucional e nas redes sociais dos estudantes durante o período de 06 de maio de 2019 até 17 de maio de 2019, no total foram recebidas 617 respostas, sendo que 587 respostas foram dos estudantes da UTFPR e as outras 30 respostas do público em geral.

De forma geral, adaptado do trabalho de Vasiukov (2017), cinco agrupamentos de perguntas foram elaborados para descrever a RSC sob a perspectiva do consumidor, portanto foram feitas cinco variáveis latentes:

1. Percepção de compra do consumidor;
2. Características de RSC associada a marca Renault;
3. Expectativas dos consumidores em relação a marca Renault;
4. Características da CBBE, lembrança, lealdade, imagem associadas a marca Renault;
5. Características da CBBE gerais.

Dessa forma, para avaliar consistência interna dos agrupamentos foi realizado a estimação pelo alpha de Cronbach. Segundo Almeida (2017) o alfa deve ser positivo, variando de 0

a 1. De acordo com o resultado do teste, o alfa de Cronbach do grupo de variáveis é superior a 0,90, o que mostra que a confiabilidade das perguntas no geral é muito boa, como é possível observar na Tabela 7. Apesar de algumas variáveis latentes terem um coeficiente baixo, segundo Balbinotti e Barbosa (2017) e Garcia-Marques e Marôco (2006) são considerados desejáveis valores superiores a 0,80, mas para algumas áreas de investigação, como ciências sociais aplicadas, resultados maiores que 0,60 podem ser considerados com consistência interna satisfatória.

Tabela 7: Análise consistência interna de variáveis latentes pelo *Alpha de Cronbach* (cont.)

Agrupamentos	<i>Alpha de Cronbach</i>	N.º de itens	Confiabilidade
Percepção de compra do consumidor	0,638	6	Fraca
Características de RSC associada a marca Renault	0,880	13	Boa
Expectativas dos consumidores em relação a marca Renault	0,922	15	Muito boa
Características da CBBE, lembrança, lealdade, imagem associadas a marca Renault	0,866	13	Boa
Características da CBBE gerais	0,770	8	Razoável
RSC na perspectiva do consumidor	0,940	55	Consistência muito boa

3.3. Descrição do tratamento estatístico

Como procedimento inicial e para a criação da base de dados foi necessário a codificação das variáveis, bem como corrigir valores omissos, classificando-os com “99”, o que não foi um fator agravante para o tamanho da amostra, pois as questões omissas não faziam parte das variáveis latentes, essenciais para análise. Uma nova variável foi criada para categorizar as idades em classes.

Quanto a variável “cursos” dos participantes, foi criada uma variável para classificação dos cursos descritos nas três grandes áreas de estudo, humanas, exatas e biológicas, para assim conseguir uma melhor análise dos dados. Outras duas variáveis, “Sabe o que é RSC” e “Quantos filhos”, foram transformadas em dicotômicas, sabe ou não sabe, tem ou não tem filhos.

A análise do perfil sociodemográfico dos participantes foi feita pelo método descritivo, através da leitura da informação apresentada nas tabelas de frequências absolutas e relativas. Para a análise dos objetivos específicos, além das tabelas de frequências absolutas e relativas, vai recorrer-se às medidas de tendência central e de dispersão, média e desvio padrão, respetivamente.

Para dar resposta às hipóteses de investigação, sempre que possível, aplicaram-se testes paramétricos; nomeadamente o t-Student no sentido de analisar se existem diferenças entre as médias para duas amostras independentes. Para verificar a existência de diferenças nas variáveis em estudo em função de três ou mais grupos independentes, e tendo-se verificado a violação do pressuposto da normalidade, vai ser aplicado o teste de Kruskal-Wallis que é o teste não-paramétrico apropriado para comparar as distribuições de três ou mais amostras independentes (Marôco, 2014). Foi ainda, aplicado o coeficiente de correlação de Pearson, que é uma medida de associação não paramétrica entre duas variáveis medidas na escala ordinal. Este coeficiente é obtido através da substituição dos

valores das observações pelas respectivas ordens. As medidas de associação quantificam a intensidade e a direção da associação entre duas variáveis (Marôco, 2014).

Para toda a análise, relacionada com os testes estatísticos e para a decisão das hipóteses estatísticas optou-se por assumir um nível de significância de 5%.

4. Apresentação e análise dos resultados

A Tabela 8, demonstra o perfil dos 587 respondentes do inquérito que são estudantes da UTFPR, uma vez que o estudo visa analisar a percepção de valor da marca em relação aos mesmos.

Tabela 8: Perfil demográfico dos respondentes

Variáveis	n	%	Variáveis	n	%
Estudante UTFPR			Renda Familiar		
Sim	587	95,10%	Abaixo de R\$ 998,00	208	35,40%
Não	30	4,90%	Entre R\$ 998,01 a R\$ 2.994,00	240	40,90%
Total	617	100,00%	Entre R\$ 2.994,01 a R\$ 4.990,00	76	12,90%
Câmpus			Entre R\$ 4.990,01 a R\$ 6.986,00	28	4,80%
Apucarana	2	0,30%	Acima de R\$ 6.986,01	35	6,00%
Campo Mourão	48	8,20%	Total	587	100,00%
Cornélio Procopio	52	8,90%	Moradia		
Curitiba	177	30,20%	Amigos	123	21,00%
Dois Vizinhos	8	1,40%	Cônjuge/Parceiro (a)	85	14,50%
Francisco Beltrão	12	2,00%	Familiares	268	45,70%
Guarapuava	26	4,40%	Sozinho (a)	111	18,90%
Londrina	35	6,00%	Total	587	100,00%
Medianeira	23	3,90%	Estado Civil		
Pato Branco	72	12,30%	Solteiro(a)	514	87,60%
Ponta Grossa	80	13,60%	Não solteiro(a)	73	12,40%
Santa Helena	3	0,50%	Total	587	100,00%
Toledo	49	8,30%	Filhos		
Total	587	100%	Sim	36	6,10%
Qualificações acadêmicas			Não	551	93,90%
Doutorado	3	0,50%	Total	587	100,00%
Graduação	479	81,60%	Se tem carro		
MBA	8	1,40%	Sim	262	44,60%
Mestrado	30	5,10%	Não	325	55,40%
Técnico	24	4,10%	Total	587	100,00%
Tecnólogo	43	7,30%	Idade		
Total	587	100%	<= 18	48	8,20%
Área de estudo			19 - 22	262	44,60%
Ciências biológicas	36	6,10%	23 - 26	175	29,80%
Ciências exatas	476	81,10%	27 - 30	63	10,70%
Ciências humanas	72	12,30%	31 - 34	14	2,40%
Não respondeu	3	0,50%	35 - 38	14	2,40%
Total	587	100,00%	>=39	11	1,90%
			Total	587	100,00%

Dos 587 estudantes da UTFPR, 30,2% são do câmpus Curitiba sendo o número de respondentes mais representativo, seguido por Ponta Grossa com 13,6%, em contrapartida o câmpus com menor número de respondentes foi o de Apucarana com apenas 0,3% de participação. Em relação as qualificações acadêmicas dos 587 respondentes, a graduação teve 479 respostas representando 81,6% de todo conjunto. Das áreas de estudo, as ciências exatas representam 81,1% de todo o conjunto de respostas.

Cerca de 40,9% dos participantes tem renda familiar entre um a três salários mínimos. A grande maioria dos respondentes não possuem filhos, a cerca de 45,7% que moram com familiares, a faixa de idade predominante está entre 19 e 22 anos com 44,7% das respostas. Dos 587 respondentes, 262 possuem carro, contra 325 que não possuem.

4.1. Análise descritiva

A partir da análise estatística descritiva, através das tabelas de frequências foi possível obter informações sobre as distribuições dos valores das variáveis (Almeida, 2017). A Tabela 9, apresenta as frequências absolutas e relativas dos casos válidos em relação as variáveis, portanto a porcentagem de respostas para cada questão é apresentada de acordo com a escala Likert de 1 a 5 pontos. A Média e Desvio Padrão (DP) também são apresentados.

Tabela 9: Informações descritivas das variáveis latentes

Questões	1	2	3	4	5	Média	DP
Percepção de compra do consumidor (Q3)						3,11	0,593
Q3_1	9 (1,5%)	87 (14,9%)	190 (32,5%)	223 (38,2%)	75 (12,8%)	3,46	0,947
Q3_2	93 (16,4%)	172 (30,3%)	164 (28,9%)	109 (19,2%)	29 (5,1%)	2,66	1,116
Q3_3	25 (4,3%)	53 (9,1%)	143 (24,4%)	264 (45,1%)	100 (17,1%)	3,62	1,009
Q3_4	11 (1,9%)	28 (4,8%)	61 (10,4%)	274 (46,9%)	210 (36%)	4,10	0,903
Q3_5	28 (4,8%)	94 (16,2%)	151 (25,9%)	231 (39,7%)	78 (13,4%)	3,41	1,060
Q3_6	121 (20,7%)	250 (42,8%)	132 (22,6%)	70 (12%)	11 (1,9%)	2,32	0,992
Características de RSC associada a marca Renault (Q4)						3,03	0,510
Q4_1	14 (2,5%)	46 (8,1%)	368 (64,9%)	127 (22,4%)	12 (2,1%)	3,14	0,686
Q4_2	15 (2,6%)	47 (8,2%)	284 (49,6%)	215 (37,5%)	12 (2,1%)	3,28	0,753
Q4_3	14 (2,5%)	54 (9,6%)	352 (62,5%)	133 (23,6%)	10 (1,8%)	3,13	0,698
Q4_4	12 (2,1%)	65 (11,6%)	368 (65,5%)	107 (19,0%)	10 (1,8%)	3,07	0,677
Q4_5	24 (4,2%)	118 (20,8%)	331 (58,4%)	88 (15,5%)	6 (1,1%)	2,88	0,750
Q4_6	27 (4,7%)	113 (19,8%)	305 (53,3%)	119 (20,8%)	8 (1,4%)	2,94	0,805
Q4_7	20 (3,5%)	80 (14,2%)	356 (63,1%)	95 (16,8%)	13 (2,3%)	3,00	0,738
Q4_8	143 (24,8%)	228 (39,6%)	177 (30,7%)	25 (4,3%)	3 (0,5%)	2,16	0,867
Q4_9	22 (3,8%)	52 (9,1%)	144 (25,1%)	296 (51,6%)	60 (10,5%)	3,56	0,932
Q4_10	34 (5,9%)	121 (21,0%)	301 (52,3%)	112 (19,5%)	7 (1,2%)	2,89	0,824
Q4_11	22 (3,8%)	85 (14,8%)	326 (56,8%)	133 (23,2%)	8 (1,4%)	3,03	0,767
Q4_12	24 (4,2%)	64 (11,2%)	298 (52,3%)	164 (28,8%)	20 (3,5%)	3,16	0,827
Q4_13	19 (3,4%)	48 (8,5%)	328 (58,0%)	151 (26,7%)	20 (3,5%)	3,19	0,771

Nota: 1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Nem discordo/Nem concordo; 4-Concordo; 5-Concordo Totalmente.

No primeiro grupo de variáveis denominado “Percepção de compra do consumidor (Q3)” apresenta que cerca de 38,2% dos respondentes concordam que comprem pelo mais baixo (Q3_1). As questões Q3_3 (média = 3,62; DP = 1,009), Q3_4 (média = 4,10; DP = 0,903) e Q3_5 (média 3,41; DP = 1,060) apresentam uma inclinação mais positiva em relação a

RSC, 45,1% pagariam por um produto ou serviço que causasse menor impacto ambiental, o que espelha o comportamento de respostas das outras duas questões (Q3_4 e Q3_5), onde 46,9% sentem-se responsáveis pelo meio ambiente e 39,7% reduziram o padrão de vida para melhorar o meio ambiente. Por outro lado, as questões Q3_2 (média = 2,66; DP = 1,116) e Q3_6 (média = 2,32; DP = 0,992) apresentam que 30,3% discordam que procuram saber antes da compra se a empresa preocupa-se com a RSC e que 42,8% discordam que as empresas praticam ações de RSC por estarem preocupadas com a sociedade. Logo, para o primeiro objetivo proposto, identificar as variáveis de compreensão de consumo, tais variáveis no geral expõem que ao mesmo tempo que buscam comprar pelo preço mais baixo, não procuram informações a respeito da RSC, mesmo quando se sentem responsáveis pelo meio ambiente. Mostrando também que a relevância (O8) da RSC não é crucial para a escolha do produto ou serviço.

Para verificar se está relacionado com a falta de conhecimento sobre a RSC o fato de não procurarem de saber antes da compra se as empresas se preocupam com RSC, foi elaborada uma tabulação cruzada, Tabela 10, entre as duas variáveis, Q3_2 e Q6, para analisar a frequência das respostas, o que demonstrou que mesmo entre as pessoas que responderam que conhecem sobre o assunto de RSC, 29% ainda discordam que procuram saber antes da compra. Mesmo os que já ouviram falar, mas não sabem bem o que é RSC e os que sabem um pouco o que significa ainda ficam com a opção de “discorda” em relação a Q3_2.

Tabela 10: Tabulação cruzada entre as variáveis Q3_2 e Q6

			Q3_2 - Procura saber antes da compra se a empresa se preocupa com a Responsabilidade Social Corporativa					Total
			Discorda Totalmente	Discorda	Nem Discorda/Nem Concorda	Concorda	Concorda Totalmente	
Q6 - Sabe o que é RSC (Conhecimento)	Nunca ouvi falar	n %	30 24,20%	39 31,50%	36 29,00%	15 12,10%	4 3,20%	124 100,00%
	Já ouvi falar, mas não sei bem o que é	n %	27 13,70%	61 31,00%	64 32,50%	36 18,30%	9 4,60%	197 100,00%
	Sei um pouco o que significa	n %	23 13,00%	52 29,40%	48 27,10%	44 24,90%	10 5,60%	177 100,00%
	Sim, tenho conhecimento sobre o assunto	n %	13 18,80%	20 29,00%	16 23,20%	14 20,30%	6 8,70%	69 100,00%
	Total	n %	93 16,40%	172 30,30%	164 28,90%	109 19,20%	29 5,10%	567 100,00%

O segundo objetivo, identificar as percepções dos consumidores sobre a marca Renault, na ótica da RSC, demonstrou pela média de todas as questões, Tabela 11, que os respondentes nem discordavam ou nem concordavam sobre as percepções de RSC da marca Renault. Mas conforme a Tabela 8, mesmo não sendo valores significativos, duas variáveis se destacaram positivamente, Q4_2 (média = 3,28; DP = 0,753) e Q4_9 (média = 3,56; DP = 0,932), mostrando que os respondentes percebem a Renault como financeiramente ética e que oferece produtos seguros aos usuários.

Tabela 11: Média global da percepção dos consumidores sobre a marca Renault.

Questões	n	Média	Desvio Padrão
Conjunto Q4	580	3,0317	0,51032

O terceiro objetivo, identificar as prioridades para a escolha de uma marca automobilística, através do estudo utilitário da marca, percepções funcionais e simbólicas foi solicitado aos participantes que escolhessem os três fatores que levavam em consideração para comprar um carro. Na Tabela 12 pode-se verificar que os três maiores fatores são, em primeiro lugar, a segurança com 336 escolhas, seguido pelo conforto com 309 resposta e pela a facilidade de manutenção com 284 preferências. A tabela 11 também demonstra que fatores relacionados a RSC são quase insignificantes para os respondentes.

Tabela 12: Frequência dos fatores para comprar um carro

Q5 - Quando você pensa em comprar um carro quais fatores leva em consideração?	n
Segurança	336
Conforto	309
Facilidade de manutenção	284
Desempenho	259
Preço baixo	191
Estética	122
Confiança na marca	117
Reputação da marca	63
Qualidade superior dos carros que a marca produz	43
Presença da marca em ações ambientais	22
Status	10
Presença da marca em ações sociais	5

O grau de conhecimento dos consumidores sobre a RSC (O4), Tabela 13, expõe que os respondentes que não sabem e os que já ouviram falar, mas não sabem o que é a RSC representam 57,9% do tamanho da amostra. Isso demonstra que ainda há muitas pessoas que de fato não sabem o que é ou o que significa a RSC. Somente 11,9% dos respondentes possuem conhecimento sobre o assunto.

Tabela 13: Sabe o que é RSC

Questões	1	2	3	4	Média	Desvio Padrão
Q6	129 (22,0%)	205 (35,9%)	183 (31,2%)	70 (11,9%)	2,33	0,949

Nota: 1-Nunca ouvi falar; 2-Já ouvi falar, mas não sei bem o que é; 3-Sei um pouco do que significa; 4-Sim, tenho conhecimento sobre o assunto.

Após uma breve conceitualização de RSC no questionário, foi questionado, assim como a questão Q5, quais seriam as motivações das empresas para praticarem a RSC, sendo múltipla escolha de três opções. Na perspectiva dos participantes, Tabela 14, as empresas têm ações de RSC para melhorar a imagem institucional, aparecendo em primeiro lugar com 453 escolhas, acompanhado por dedução de impostos e obrigações legais.

Tabela 14: Motivações das empresas na perspectiva do consumidor

Q8 - Na sua opinião quais os motivos que levam as empresas a praticarem ações de Responsabilidade Social?	n
Melhorar a imagem institucional	453
Dedução de impostos	266
Obrigações legais	223
Obtenção de incentivos fiscais	211
Aumento da confiança dos consumidores	147
Divulgação dos seus produtos	146
Aumento da credibilidade	146
Aumentar vendas e otimizar os lucros	129
Ajudar as comunidades	36
Outros	4

A compreensão dos valores de marca pelo CBBE (O6) envolvem variáveis, Tabela 15, que visam compreender as percepções e expectativas dos consumidores em relação a marca Renault, analisando individualmente cada variável do conjunto de questões Q10, embora não significativa, a percepção é positiva, os respondentes “concordam” que a Renault pode oferecer produtos que iram gostar (311 respostas representando 53,3%), que os fariam desejar usar os produtos (312 respostas representando 53,8%), que se sentiram bem (296 representando 51,0%), que são bem feitos (294 respostas representando 50,7%) e que possuem um padrão alto de qualidade (343 respostas representando 58,9%). Mas ao calcular a média de todas as variáveis do grupo Q10, o resultado representa “nem discordo ou nem concordo” da percepção dos produtos que a Renault pode oferecer.

Nas questões relacionadas as Características da CBBE, lembrança, lealdade, imagem, associadas a marca Renault (Q11), também presente na Tabela 15, ficaram bem próximas a média global de 3,10, permanecendo no “nem discordo ou nem concordo”, porém vale ressaltar que nesse conjunto (Q11) duas variáveis estiverem presentes no “discordo totalmente”, com 269 respostas representando 47,4 discordam totalmente que se consideram fiel à marca Renault e com 226 respostas representando 39% discordam totalmente que a marca Renault seria a primeira escolha.

Tabela 15: Frequências das variáveis *de brand equity* e CBBE

Questões	1	2	3	4	5	Média	Desvio Padrão
Expectativas dos consumidores em relação a marca Renault (Q10)						3,43	0,639
Q10_1	12 (2,1%)	23 (3,9%)	123 (21,1%)	311 (53,3%)	115 (19,7%)	3,85	0,853
Q10_2	11 (1,9%)	38 (6,6%)	118 (20,3%)	312 (53,8%)	101 (17,4%)	3,78	0,874
Q10_3	14 (2,4%)	49 (8,4%)	264 (45,5%)	202 (34,8%)	51 (8,8%)	3,39	0,854
Q10_4	13 (2,2%)	26 (4,5%)	176 (30,3%)	296 (51,0%)	69 (11,9%)	3,66	0,830
Q10_5	15 (2,6%)	42 (7,3%)	199 (34,6%)	250 (43,5%)	69 (12%)	3,55	0,890
Q10_6	68 (12,5%)	94 (17,2%)	240 (44,0%)	100 (18,3%)	44 (8,1%)	2,92	1,083
Q10_7	68 (12,4%)	99 (18,1%)	228 (41,6%)	118 (21,5%)	35 (6,4%)	2,91	1,069
Q10_8	65 (11,8%)	94 (17,1%)	206 (37,5%)	152 (27,6%)	33 (6,0%)	2,99	1,078
Q10_9	83 (15,2%)	110 (20,2%)	209 (38,3%)	111 (20,4%)	32 (5,9%)	2,81	1,103
Q10_10	15 (2,6%)	44 (7,6%)	200 (34,6%)	264 (45,7%)	55 (9,5%)	3,52	0,866

Questões	1	2	3	4	5	Média	Desvio Padrão
Q10_11	14 (2,4%)	43 (7,4%)	197 (33,9%)	279 (48,0%)	48 (8,3%)	3,52	0,842
Q10_12	12 (2,1%)	45 (7,8%)	173 (29,8%)	294 (50,7%)	56 (9,7%)	3,58	0,847
Q10_13	10 (1,7%)	29 (5,0%)	132 (22,7%)	343 (58,9%)	68 (11,7%)	3,74	0,794
Q10_14	24 (4,1%)	50 (8,6%)	211 (36,3%)	237 (40,7%)	60 (10,3%)	3,45	0,935
Q10_15	7 (1,2%)	33 (5,7%)	214 (36,7%)	275 (47,2%)	54 (9,3%)	3,58	0,785
Características da CBBE, lembrança, lealdade, imagem associadas a marca Renault (Q11)						3,10	0,575
Q11_1	17 (2,9%)	65 (11,2%)	205 (35,4%)	253 (43,7%)	39 (6,7%)	3,4	0,881
Q11_2	109 (19,4%)	166 (29,5%)	176 (31,3%)	96 (17,1%)	16 (2,8%)	2,55	1,072
Q11_3	23 (4,0%)	48 (8,3%)	122 (21,1%)	308 (53,3%)	77 (13,3%)	3,64	0,951
Q11_4	41 (7,2%)	120 (21,0%)	227 (39,8%)	157 (27,5%)	26 (4,6%)	3,01	0,978
Q11_5	48 (8,3%)	117 (20,2%)	146 (25,2%)	223 (38,5%)	45 (7,8%)	3,17	1,096
Q11_6	24 (4,1%)	57 (9,8%)	164 (28,1%)	296 (50,7%)	43 (7,4%)	3,47	0,916
Q11_7	17 (2,9%)	59 (10,1%)	175 (30,1%)	292 (50,2%)	39 (6,7%)	3,48	0,873
Q11_8	17 (2,9%)	53 (9,2%)	196 (33,9%)	260 (45,0%)	52 (9,0%)	3,48	0,889
Q11_9	269 (47,4%)	186 (32,8%)	94 (16,6%)	10 (1,8%)	8 (1,4%)	1,77	0,886
Q11_10	226 (39,0%)	203 (35,1%)	127 (21,9%)	13 (2,2%)	10 (1,7%)	1,93	0,922
Q11_11	21 (3,6%)	50 (8,6%)	218 (37,5%)	266 (45,7%)	27 (4,6%)	3,39	0,849
Q11_12	13 (2,2%)	35 (6,0%)	150 (25,9%)	336 (58,0%)	45 (7,8%)	3,63	0,803
Q11_13	26 (4,5%)	59 (10,2%)	232 (40,0%)	228 (39,3%)	35 (6,0%)	3,32	0,902

Nota: 1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Nem discordo/Nem concordo; 4-Concordo; 5-Concordo Totalmente.

Ainda procurando compreender o valor de marca, foi elaborado um gráfico radar (ver Figura 3) com as palavras que os respondentes usariam para descrever a marca Renault.

Tanto a palavra “Confiável, quanto a palavra “Comum” representaram quase 20% das respostas cada uma, sendo que confiável apareceu 337 vezes e comum 337. Em terceiro lugar ficou económicos, representando 16,50% de 291 respostas.

Quando questionados sobre as necessidades (Q13), Tabela 16, os participantes ficaram entre “Um pouco bem” (156 respostas representando 37,2%) e “Muito bem” (175 respostas representando 41,8%), o que de fato a média de 3,36 confirma, por mais que o valor não seja tão significativo, ainda sim é possível identificar uma atitude mais positiva quando a variável.

Tabela 16: Frequências de outras características de *brand equity* e CBBE

Questões	1	2	3	4	5	Média	Desvio Padrão
Q13 - Quão bem os produtos da marca Renault atendem às suas necessidades (n=419)							
	15 (3,6%)	47 (11,2%)	156 (37,2%)	175 (41,8%)	26 (6,2%)	3,36	0,892
Q14 - Como você avalia a qualidade dos produtos da marca Renault? (n=493)							
	6 (1,2%)	38 (7,7%)	226 (45,8%)	208 (42,2%)	15 (2,6%)	3,38	0,725
Q15 - Como avalia o custo-benefício dos produtos da marca Renault? (n=497)							
	11 (2,2%)	68 (13,7%)	289 (58,1%)	111 (22,3%)	18 (3,6%)	3,11	0,763

Nota: Para Q13: 1-Nada bem; 2-Não tão bem; 3-Um pouco bem; 4-Muito bem; 5-Extremamente bem. Para Q14: 1-Muito baixa qualidade; 2-Baixa qualidade; 3-Nem alta nem baixa qualidade; 4-Alta qualidade; 5-Qualidade muito alta. Para Q15: 1-Bem abaixo da média; 2-Abaixo da média; 3-Média; 4-Acima da média; 5-Bem acima da média.

Ainda, observando os valores da Tabela 16, o mesmo acontece com a questão Q14, média de 3,38, em que os respondentes permanecem no “nem alta nem baixa qualidade” (226 respostas representando 45,8%) e “alta qualidade” (208 respostas representando 42,2%). Em relação ao custo-benefício, mais da metade das respostas foram para a opção “média” (289 respostas representando 58,1%) indicando que o valor monetário do produto não difere de outras marcas com o mesmo padrão. Vale ressaltar que as todas as questões que tinham a opção “não se aplica” foram consideradas omissos.

Na Figura seguinte é possível observar as palavras que melhor descrevem a marca Renault.

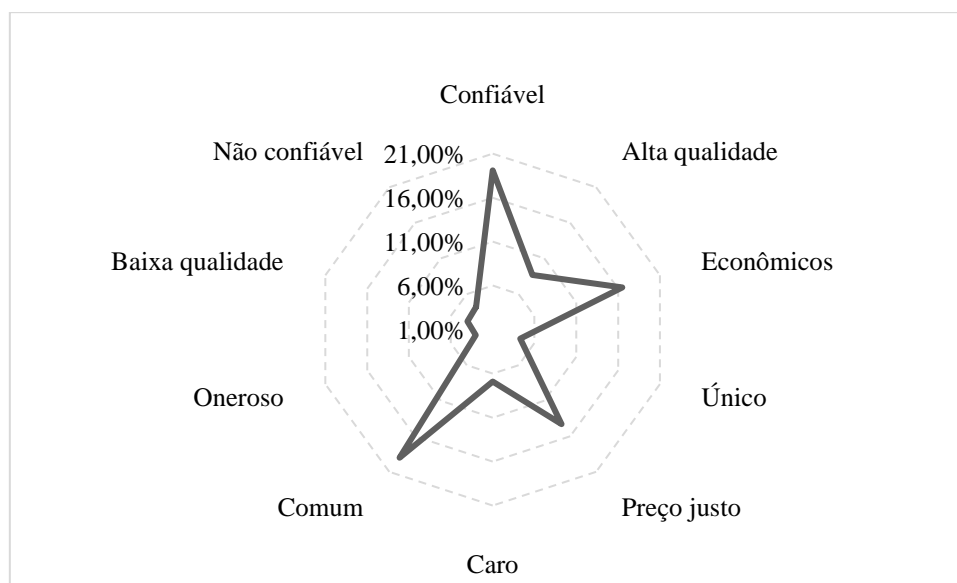


Figura 3: Palavras que descrevem a marca Renault

Outras variáveis representando a lealdade, a qualidade, as funcionalidades, o reconhecimento da marca, o conhecimento da marca, a lembrança da marca, são apresentadas na Tabela 17. Duas perguntas desse grupo foram feitas de forma bem similar as perguntas Q11_9 e Q11_10, o que reforçou e possibilitou confirmar que os respondentes não se consideram fiel a marca, já que cerca de 260 pessoas responderam que “discordam totalmente” com a afirmação de se considerar fiel e 226 pessoas também responderam que “discordam totalmente” da afirmação que os produtos Renault são a primeira escolha. Em relação a variável qualidade (Q16_3) também reforça a informação anterior que os respondentes percebem qualidade na marca. Todas as demais variáveis desse conjunto, a de funcionalidade (Q16_4), as de lembrança da marca (Q16_5, Q16_7 e Q16_8) e a de conhecimento (Q16_6) são representativas em “concordo”, ou seja, 255 das respostas acreditam na probabilidade de os produtos da marca Renault serem funcionais é muito alta, 202 que podem reconhecer os produtos da marca Renault entre outras marcas concorrentes sem recorrer ao símbolo ou ao logotipo, 239 estão cientes dos produtos da marca Renault (Nome dos produtos), 230 concordam que algumas características dos produtos da marca Renault vêm à mente rapidamente e que 248 conseguem lembrar rapidamente o símbolo ou o logotipo dos produtos da marca Renault.

Tabela 17: Frequências do CBBE

Questões	1	2	3	4	5	Média	Desvio Padrão
Características da CBBE gerais (Q16)						3,00	0,652
Q16_1	260 (49,1%)	177 (33,5%)	74 (14,0%)	14 (2,6%)	4 (0,8%)	1,72	0,855
Q16_2	226 (40,0%)	207 (36,6%)	106 (18,8%)	19 (3,4%)	7 (1,2%)	1,89	0,907
Q16_3	59 (10,4%)	105 (18,5%)	256 (45,1%)	119 (21,0%)	28 (4,9%)	2,92	1,002
Q16_4	26 (4,6%)	40 (7,1%)	201 (35,6%)	255 (45,1%)	43 (7,6%)	3,44	0,904
Q16_5	70 (12,2%)	110 (19,2%)	107 (18,7%)	202 (35,3%)	84 (14,7%)	3,21	1,256
Q16_6	52 (9,1%)	79 (13,8%)	130 (22,7%)	239 (41,7%)	73 (12,7%)	3,35	1,143
Q16_7	59 (10,3%)	93 (16,3%)	124 (21,7%)	230 (40,3%)	65 (11,4%)	3,26	1,17
Q16_8	24 (4,2%)	23 (4,0%)	57 (9,9%)	248 (45,0%)	211 (36,8%)	4,06	1,002

Nota: 1-Discordo Totalmente; 2-Discordo; 3-Nem discordo/Nem concordo; 4-Concordo; 5-Concordo Totalmente.

Como parte do conhecimento das ações de RSC da Renault, a questão Q17, avaliava o conhecimento dos respondentes sobre o Instituto Renault e dos 587 participantes, somente 84, equivalente a 14,3%, deles conheciam. Já a questão Q18 procurava descobrir se os participantes já tinham ouvido falar de alguma ação de RSC da marca Renault e dos mesmos 587, somente 46 respondem que “sim” e quando questionados sobre quais as ações algumas das respostas mencionadas foram: O trânsito e eu; Renault experience; Teatro Renault; Ações doação de sangue, de agasalhos, qualificação com a comunidade de São José do Pinhais, entre outros.

Embora algumas das respostas aos objetivos já tenham sido apresentados anteriormente, a seguir será apresentado os objetivos mencionados na seção 2.1 de forma mais bem categorizada. Portanto, para responder o O₁: Identificar variáveis que condicionam a compra, tabela 8, foi apresentado que os participantes compram pelo preço mais baixo, sem procurar saber se as empresas praticam RSC.

A O₂: Identificar as percepções dos clientes sobre a marca Renault, na ótica da RSC, apesar de quando questionados sobre a percepção de RSC da marca Renault os resultados terem uma distribuição mais neutra, ainda sim tente a ser positiva com uma média geral de 3,03 e desvio padrão de 0,510, as variáveis mais representativas foram relacionadas ao ofertarem produtos seguros aos usuários e por perceberem a empresa como financeiramente ética.

Entre 12 fatores apresentados, Tabela 12, as três grandes prioridades identificadas para a escolha de uma marca automobilística, O₃, foram a segurança, o conforto e a facilidade de manutenção.

Para o O₄: Analisar o grau de conhecimento dos consumidores a respeito do tema RSC, o resultado encontrado foi que a grande maioria dos respondentes já ouviram falar, mas não sabem o que é ou realmente não sabem o que é a RSC.

Para o O₅: Compreender as motivações da prática de RSC na ótica do consumidor; entre 10 fatores listados os participantes foram condicionados a responderem os três que na opinião deles era os motivos que levavam as empresas a praticarem a RSC e como resultado obteve-se que os três maiores motivos na percepção dos consumidores são que as empresas querem melhorar sua imagem institucional, para dedução de impostos e cumprimento de obrigações legais.

Para o O₆: Compreender o valor de marca Renault percebido pelo consumidor, como resultado a qualidade apresentou se um fator relevante presente no valor de marca da Renault, bem como a lembrança da marca ao reconhecerem os produtos entre as demais marcas, o conhecimento dos produtos da marca, as associações ao afirmarem que algumas das características dos produtos Renault vêm em mente.

Para o O₇: Identificar variáveis que condicionam a decisão de compra pela marca Renault foi elaborada uma média geral das variáveis da questão Q10, onde se obteve o valor médio de 3,43 e o desvio padrão de 0,639 mostrando uma atitude mais positiva em relação as ofertas dos produtos da Renault, uma vez que para os respondentes a Renault oferta produtos que tendem a gostar, que querem usar, que se sentem bem, que apresentam serem de um padrão de qualidade alto e funcionais. Outras duas variáveis que também pode condicionar a compra foram apresentadas na Figura 3, onde os participantes descreverem os produtos da marca Renault como econômicos e confiáveis.

Para o O₈: Identificar qual o nível de relevância da RSC para os consumidores, foi feita a média geral das variáveis presentes na questão Q3, onde o valor obtido foi de 3,11 e o desvio padrão de 0,593, sendo um valor positivo, mas não tão significativo para afirmar que a RSC é relevante para os consumidores, uma vez que ao fazer a tabulação cruzada, Tabela 12, mostrou que mesmo os poucos que conhecem sobre a RSC ainda sim não procuram saber sobre a RSC ao consumirem um produto.

Do mesmo modo que o primeiro objetivo, para O₉: Identificar se os consumidores reconhecem a marca Renault como socialmente responsável, Tabela 12, o reconhecimento é positivo com uma média geral de 3,03 e desvio padrão de 0,510, mas não acreditam que a empresa reduziria seus lucros para garantir um ambiente limpo.

Portanto, com base nos resultados anteriores apresentados e com a análise de cada objetivo definido, pode concluir-se que apesar dos valores obtidos não serem significativos a percepção da marca Renault é positiva, entretanto a RSC ainda não é um fator crucial para o CBBE, por a grande maioria dos respondentes não terem o conhecimento sobre o assunto e por várias vezes não aparecerem entre os fatores principais de escolha.

4.2. Inferência estatística - validação de hipóteses de investigação

Para toda a análise, relacionada com os testes estatísticos e para a decisão das hipóteses estatísticas optou-se por assumir um nível de significância de 5%. Para corroborar as hipóteses de investigação assumiu-se que a hipótese estava corroborada desde que houvesse diferenças estatísticas significativas em 50% dos resultados.

Para responder a primeira hipótese, H₁: Existem diferenças por área de estudo (exatas, biológicas e humanas) relativamente à percepção dos consumidores com a RSC, foi realizado o teste de *Kruskal-Wallis*, que segundo Almeida (2017) é utilizado as variáveis não seguem a normalidade e as variâncias não são homogêneas. O *p-value* foi de 0,618, pelo que sendo superior ao nível de significância pode afirmar-se que não existem diferenças estatisticamente significativas por área de estudo relativamente à percepção dos consumidores com a RSC. Neste sentido não se corrobora a hipótese de investigação.

Para responder à segunda hipótese, H₂: Existem diferenças por faixa etária relativamente à percepção dos consumidores com a RSC, também foi utilizado o teste de *Kruskal-Wallis*. O teste apresentou um *p-value* de 0,771, assim como a H₁, o *p-value* > 5%, portanto não existem evidências estatísticas, ao nível de significância de 0,05 para afirmar que a faixa etária e a percepção dos consumidores da RSC é diferente. Ou seja, não há diferenças entre idades em relação a percepção de RSC, não se validando a hipótese. Para

responder a terceira hipótese, H₃: Existe associação entre as variáveis área de estudo e o conhecimento sobre a RSC, foi utilizado o teste de Qui-quadrado. Segundo Almeida (2017) analisa a existência de associação entre duas variáveis ordinais ou nominais, onde a hipótese nula afirma que não existe associação, e a hipótese alternativa afirma o contrário.

Para o teste do Qui-quadrado a pergunta Q6, foi recodificada para “sabe” ou “não sabe” sobre a RSC para que o pressuposto fosse assumido. Como resultado do teste, o *p-value* < 5% é rejeitada a hipótese nula, e assume-se que para um nível de significância de 0,05 há uma associação significativa entre as áreas de estudo e o conhecimento sobre a RSC. A hipótese de investigação é confirmada.

Para responder a quarta hipótese, H₄: Existem diferenças quanto ao conhecimento do Instituto Renault relativamente à percepção de RSC sobre a marca Renault, foi utilizado o teste *t-Student*, para dois grupos independentes. Segundo Almeida (2017), o teste *t-Student* é utilizado para testar se duas médias de grupos diferentes são ou não são significativamente diferentes. Primeiro interpreta-se os resultados do teste de *Levene*, que verifica a homogeneidade das variâncias, o *p-value* obtido é menor que 5%, rejeitando H₀ (*p-value* < 0,001 < 5%), a homogeneidade das variâncias não é assumida, sendo os resultados da segunda linha assumidos, portanto para o teste *t-Student* o *p-value* = 0,228 > 5%, concluindo que não existem diferenças significativas em relação ao conhecimento do Instituto Renault e a percepção de RSC sobre a marca Renault, pelo que não se valida a hipótese de investigação.

Por último para responder a quinta hipótese, H₅: Existe uma relação positiva direta entre as percepções dos consumidores com a RSC e o CBBE, foi produzido o Coeficiente de Pearson, Tabela 18. Assim, obteve-se um coeficiente de correlação de Pearson positivo (*r*=0,13), embora fraca, mas estatisticamente significativo (*p-value*=0,002). A hipótese de investigação é corroborado o mesmo é dizer que existe uma relação entre as percepções dos consumidores com a RSC e o CBBE.

Tabela 18: Principais conclusões para as hipóteses de investigação fixadas

Rótulo	Hipóteses de investigação	Conclusão
HI ₁	Existem diferenças por área de estudo (exatas, biológicas e humanas) relativamente à percepção dos consumidores com a RSC	Não corroborada
HI ₂	Existem diferenças por faixa etária relativamente à percepção dos consumidores com a RSC	Não corroborada
HI ₃	Existe associação entre as variáveis área de estudo e o conhecimento sobre a RSC	Corroborada
HI ₄	Existem diferenças quanto ao conhecimento do Instituto Renault relativamente à percepção de RSC sobre a marca Renault	Não corroborada
HI ₅	Existe uma relação positiva direta entre as percepções dos consumidores com a RSC e o CBBE	Corroborada

5. Conclusões, limitações e pesquisas futuras

Estudos sobre o valor de marca baseado no cliente estão cada vez mais recorrentes, uma vez que as empresas estão procurando diferentes formas de diferenciação e vantagem competitiva, do mesmo modo a RSC vem sendo um assunto em pauta devido as mudanças globais, os impactos das organizações nas sociedades. O presente estudo teve como seu principal objetivo analisar a existência de uma relação entre as ações de responsabilidade

social corporativa promovidas pelo Grupo Renault, no Brasil, e o valor da marca percebido pelos consumidores. Ou seja, identificar através do valor de marca, tendo por base a perspectiva dos estudantes da UTFPR, se a RSC contribui na percepção do valor da marca.

Foi possível observar a relação positiva, embora, fraca entre a RSC e o valor de marca na perspectiva dos estudantes da UTFPR, mas esse fato se deve a alguns fatores encontrados. Primeiro a grande maioria das pessoas ainda não possuem o conhecimento sobre o que é a RSC, o que acarreta numa percepção fraca do que de fato as empresas fazem em relação a RSC. Por outro lado, pode haver uma assimetria de informação entre as organizações e a sociedade, fazendo com que a comunicação das atividades de RSC não cheguem ou que cheguem aos consumidores de forma errada, como uma das variáveis de estudo identificou que muitos acreditam que as empresas não reduziram lucros ou que não se esforçariam para ações de RSC. Como sugestão de investigações futuras, um estudo relacionado a comunicação das organizações sobre a RSC seria relevante para descobrir os principais motivos do desconhecimento dos consumidores sobre a RSC.

Através do CBBE da marca Renault foi possível perceber quais foram os atributos positivos mais evidentes, como a percepção de qualidade alta dos produtos, a lembrança da marca entre as demais, o conhecimento dos produtos da marca, a análise permitiu observar que a lealdade à marca Renault é um ponto a ser melhorado.

Como sugestões de trabalhos futuros para obtenção de novas informações seria interessante fazer a análise pelo gênero dos participantes, já que foi uma limitação do presente estudo, o qual não contemplou essa análise. Realizar uma investigação com os próprios funcionários da Renault, procurando abranger os funcionários como próprio consumidores internos da marca percebem as ações de RSC e se apareceria como uma das variáveis relevantes da marca.

6. Referências bibliográficas

- Aaker, D. (1996). *Criando e Administrando Marcas de Sucesso*. São Paulo: Futura.
- Almeida, S. (2017). *Estatística aplicada à investigação em ciências da saúde - Um guia com o SPSS*.
- American Marketing Association. (1960). Marketing definitions: A glossary of marketing terms. In *American Marketing Association*.
- Andrade, M. A. M. de, Gosling, M., & Jordão, R. V. D. (2013). A responsabilidade social de siderúrgicas mineiras e a percepção de suas comunidades de entorno. *Production*, 23(4), 793–805.
- Balbinotti, M. A. A., & Barbosa, M. L. L. (2017). Análise da consistência interna e fatorial confirmatório do IMPRAFE-126 com praticantes de atividades físicas gaúchos. *Psico-USF*, 13(1), 1–12.
- Brito, C. (2010). Uma abordagem relacional ao valor da marca. *Revista de Gestão dos Países de Língua Portuguesa*, 9(1-2), 49-63.
- Creswell, J. W. (2010). Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. In *Artmed*.
- Datta, H., Ailawadi, K. L., & van Heerde, H. J. (2016). How Well Does Consumer-Based Brand Equity Align with Sales-Based Brand Equity and Marketing-Mix Response? *Journal of Marketing*, 81(3), 1-20.
- Chernatony, L. de, Harris, F. J., & Christodoulides, G. (2004). Developing a brand performance measure for financial services brands. *Service Industries Journal*, 24(2), 15-33.

- Ellen, P. S., Webb, D. J., & Mohr, L. A. (2006). Building corporate associations: Consumer attributions for corporate socially responsible programs. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34(2), 147–157.
- Faria, A., & Sauerbronn, F. F. (2008). A responsabilidade social é uma questão de estratégia? Uma abordagem crítica. *Revista de Administração Pública*, 7-33.
- Friedman, M. (1970). The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits.
- Garcia-Marques, T., & Marôco, J. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach ? Questões antigas e soluções modernas ? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Guimarães, H. W. M. (1984). Responsabilidade social da empresa: uma visão histórica de sua problemática. *Revista de Administração de Empresas*, 211–219.
- Instituto Ethos. (2018). *Indicadores Ethos para Negócios Sustentáveis e Responsáveis*. Recuperado de <https://www3.ethos.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Indicadores-Ethos-20131.pdf>
- Interbrand. (2018). *Best Global Brands 2018 Rankings*. Disponível em: <https://www.interbrand.com/best-brands/best-global-brands/2018/ranking/#?listFormat=ls>, Acesso em: 03.05.2019.
- Keller, K. L. (2013). *Strategic Brand Management: Building, measuring, and managing brand equity*. 4(6), 590.
- Keller, K. L., & Machado, M. (2007). *Gestão Estratégica De Marcas*.
- Khauaja, D. M. R., & Mattar, F. N. (2006). Marketing factors for building strong brands: an exploratory Brazilian study. *Revista de Gestão USP*, 13(4), 25-38.
- Kotler, P., Kartajaya, H., & Setiawan, I. (2016). Marketing 4.0: Moving from Traditional to Digital. In *Marketing 4.0: Moving from Traditional to Digi*.
- Kotler, P., & Keller, K. L. (2006). *Administração de Marketing* (12º ed; P. Education, Org.).
- Leão, A., & Mello, S. (2009). “ Valor de marca ” para quem ? Rumo a uma teoria da significação das marcas pelos consumidores. *Revista Organizações em Contexto*, 5(10), 30–56. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/OC/article/viewFile/2650/2593>, Acesso em 07.02.2019.
- Magalhães, T. A. (2006). *Valor da marca para o consumidor: um estudo empírico no setor automotivo*. Disponível em: http://www.fumec.br/anexos/cursos/mestrado/dissertacoes/completa/tavira_aparecida_magalhaes.pdf, Acesso em: 04.04.2019.
- Maignan, I. (2001). Consumers’ perceptions of corporate social responsibilities: A cross-cultural comparison. *Journal of Business Ethics*, 30(1), 57-72.
- Mais UTFPR. (2018). Recuperado de <http://portal.utfpr.edu.br/comunicacao/produtos/mais-utfpr/mais-utfpr-2018-2019>
- Marôco, J. (2014). Análise Estatística com o SPSS Statistics. In *Análise Estatística com o SPSS*.
- Melo, T., & Galan, J. I. (2011). Effects of corporate social responsibility on brand value. *Journal of Brand Management*, 18(6), 423-437.
- Mori, J. S., Santos, S. T., Reis, C. S., Passos, I. C., & Gaio, L. E. (2016). A Responsabilidade Social Empresarial Interfere na Decisão de Compra dos Consumidores? *Revista de Administração e Negócios da Amazônia*, 8(1), 54-72.
- Oliveira, J. A. P. de. (2013). *Empresas na sociedade: sustentabilidade e responsabilidade social*.
- Oliveira, M. O. R. de, & Luce, F. B. (2011). O valor da marca: conceitos, abordagens e estudos no Brasil. *REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)*, 17(2), 502-529.
- Serpa, D. A. F., & Fourneau, L. F. (2007). Responsabilidade Social Corporativa : uma Investigação Sobre a Percepção do Consumidor. *Rac*, 83-103.
- Soares, G. M. de P. (2004). Responsabilidade social corporativa: por uma boa causa!/? *RAE eletrônica*.

- Staudt, S., Shao, C. Y., Dubinsky, A. J., & Wilson, P. H. (2014). Corporate Social Responsibility, Perceived Customer Value, and Customer-Based Brand Equity: A Cross-National Comparison. *Journal of Strategic Innovation and Sustainability*, 10(1), 65-87.
- Vasiukov, D. (2017). *Corporate Social Responsibility in Customer-Based Brand Equity: General customers perception of «Activia» brand*. Disponível em: [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/14668/1/Denis Vasiukov.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/14668/1/Denis%20Vasiukov.pdf), Acesso em: 20.02.2019.
- Vázquez, R., del Río, A. B., & Iglesias, V. (2002). Consumer-based Brand Equity: Development and Validation of a Measurement Instrument. *Journal of Marketing Management*, 18(1-2), 27-48.

Aplicações tecnológicas na gestão de estabelecimentos de alojamento: estudo de caso

Technological applications in the management of accommodation establishments: case study

Maria João Barbosa Bessa¹, Catarina Antónia Martins²
maria_joao_bessa@hotmail.com, catarina@ipb.pt

¹*e-GDS – Global Distribution Solutions, Portugal*

²*Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança,
Portugal*

Resumo

O turismo é um dos setores com maior e mais rápido crescimento na economia mundial. Nos últimos anos, as mudanças que se verificaram na atividade turística resultaram, essencialmente, do desenvolvimento da tecnologia, que tem vindo a contribuir para o crescimento e evolução do turismo, assim como tem levado a enormes transformações na forma como a oferta e a procura se estruturam. As empresas do setor das viagens e de turismo compreenderam o potencial da Internet como um meio de divulgação e venda dos seus produtos online à medida em que a Internet se tornava essencial para os consumidores. A evolução da tecnologia permitiu uma maior eficiência, relativamente às operações, à qualidade do serviço e ainda proporcionou a redução de custos operacionais na hotelaria. Para a maior eficiência na gestão das propriedades, foram desenvolvidos ao longo dos anos softwares direcionados para a gestão hoteleira, como é o caso dos *Property Management Systems* e ferramentas como o *Channel Manager* e o *Booking Engine*. Estes softwares permitem uma mais fácil e prática gestão dos alojamentos no caso dos *Property Management Systems*, e a maior rapidez nas operações um maior destaque do empreendimento online, no caso do *Channel Manager* e do *Booking Engine*, respetivamente. O presente estudo pretende levar a cabo uma revisão de literatura sobre as principais ferramentas tecnológicas que atualmente maximizam o desempenho dos diferentes estabelecimentos de alojamento. Em termos empíricos será apresentado um estudo de caso sobre a XYZt S.A., uma empresa de base tecnológica, direcionada para o setor do alojamento que tem desenvolvido produtos/serviços para corresponder às necessidades do setor. Assim, a pergunta de investigação assenta na identificação das melhores práticas no fornecimento de soluções tecnológicas ao nível da distribuição hoteleira. Trata-se de um tipo de pesquisa exploratória com recurso a estudo de caso desenvolvendo teoria onde ainda não existe. A operacionalização do estudo de caso será feita com recurso à análise de fontes secundárias que permitem caracterizar a empresa e apresentar o seu modo de operação. Pretende-se concluir acerca das melhores práticas no fornecimento de soluções tecnológicas para um dos setores mais importantes da atividade turística, bem como, concluir acerca do contributo que estas ferramentas podem aportar ao desempenho destas empresas.

Palavras-Chave: turismo, alojamento, soluções tecnológicas, e-GDS.

Abstract

Tourism is one of the fastest growing sectors in the world economy. In recent years, the changes that have taken place in tourism activity have resulted, essentially, from the development of technology, which has contributed to the growth and evolution of tourism, and led to enormous changes in the way supply and demand are structured. Travel and tourism companies understood the potential of the Internet as a means of promoting and selling their products online as the Internet became essential for consumers. The evolution of technology has allowed for greater efficiency, in terms of operations, the quality of service and also provided for a reduction in operating costs in the hotel industry. For greater efficiency in property management, software has been developed over the years for hotel management, such as Property Management Systems and tools such as Channel Manager and Booking Engine. These software allow for an easier and more practical management of accommodation in the case of Property Management Systems, and faster operations and greater prominence of the online distribution, in the case of Channel Manager and Booking Engine, respectively. The present study intends to carry out a literature review on the main technological tools that currently maximize the performance of different accommodation establishments. In empirical terms, a case study will be presented about XYZt S.A., a technology-based company, focused on the accommodation sector that has developed products/services to meet the sector's needs. Thus, the research question is based on the identification of best practices in providing technological solutions in terms of hotel distribution. The present case study is an exploratory research using a case study developing theory where it does not yet exist. The operationalization of the case study will be done using the analysis of secondary sources that allow characterizing the company and presenting its mode of operation. It is intended to conclude about the best practices in providing technological solutions for one of the most important tourism sectors, as well as to conclude about the contribution that these tools can bring to the performance of these companies.

Keywords: tourism, accommodation, technological solutions, e-GDS.

1. Introdução

O turismo é um dos setores com maior e mais rápido crescimento na economia mundial. Assim sendo, tem um papel fundamental não só na atividade económica global e na criação de emprego como também contribui para as receitas relativas às exportações (OECD, 2018). Nos últimos anos tem-se verificado um aumento na utilização da Internet, tanto por parte dos hoteleiros como por parte dos visitantes. A informação disponível em dispositivos móveis acabou por rapidamente se tornar uma ajuda indispensável para o turismo (Cavada, et al., 2017). Deste modo, destacam-se duas terminologias relevantes para as organizações turísticas no geral: o *e-tourism* e o *e-commerce*. A ligação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ao turismo deu origem ao turismo eletrónico, também conhecido como *e-tourism*. O turismo eletrónico assenta na digitalização de todos os processos da cadeia de valor ligada ao turismo (Ramos, Rodrigues, & Perna, 2009). Já o *e-commerce* ou comércio eletrónico, como elemento do negócio eletrónico, resulta da união entre a Internet e as empresas, de forma a que estas comercializem os seus produtos e serviços diretamente ao consumidor final. O *e-commerce* tem proporcionado novos desafios e oportunidades aos *players*, bem como tem mudado a competitividade entre empresas e destinos, em prol dos seus utilizadores (Abranja & Magalhães, 2018). Abranja e Magalhães (2018) acrescentam ainda que existem, nos dias de hoje, organizações que atuam de maneira convencional (offline),

online (por exemplo a Viagens Abreu e a Halcon Viagens) e organizações que apenas operam na Internet, como é o caso da Expedia e a Booking.com.

De acordo com Lac (2014), toda a evolução turística proporcionada pela Internet e pela tecnologia levou gradualmente a lacunas na gestão das propriedades. Os hoteleiros necessitavam de serviços que auxiliassem nas suas tarefas diárias, que permitissem uma maior eficiência, relativamente às operações, à qualidade do serviço e possibilitassem a redução de custos operacionais. Neste sentido, surgem atualmente os gestores de canais como soluções tecnológicas que possibilitam a gestão eficaz e rápida de todos os canais de distribuição a partir de uma única plataforma.

O presente artigo pretende analisar, com recurso à metodologia de estudo de caso, a importância das aplicações tecnológicas no setor turístico estudando uma empresa portuguesa fornecedora de software tecnológico direcionada para a hotelaria, a XYZt, S.A. O artigo está estruturado em três partes. Numa primeira parte é feito um enquadramento teórico sobre a importância das tecnologias de informação para o turismo, abordando os principais conceitos inerentes à utilização do negócio eletrónico e dos seus elementos na atividade turística em geral e no setor hoteleiro em particular. É ainda abordada a especificidade da distribuição hoteleira e a sua relação com a utilização de sistemas tecnológicos de apoio à gestão hoteleira. Seguem-se as considerações metodológicas e a terceira parte apresenta o estudo de caso da empresa XYZt, S.A. e o seu produto e-GDS® – Global Distribution Solutions. O artigo conclui resumindo os aspetos inovadores destas soluções e o contributo que aportam ao desempenho hoteleiro.

2. Enquadramento teórico

2.1. A Internet e o turismo

Nos últimos anos, as mudanças que se verificaram na atividade turística resultaram, essencialmente, do desenvolvimento tecnológico. A tecnologia tem vindo a contribuir para o crescimento e desenvolvimento do turismo uma vez que promove o crescimento da procura e o desenvolvimento da oferta turística (Ramos et al., 2009). Como parte integrante do modelo de negócio de uma organização no *e-commerce* podem assumir-se várias modalidades de atuação. O B2B compreende o comércio eletrónico entre empresas, possibilitando desta forma uma maior facilidade na comunicação e troca de informações entre as mesmas. O B2C surgiu nos anos 80 e veio ampliar a informação que apenas se cingia às empresas, passando também a ser direcionada para o consumidor final, proporcionando assim compras diretas online (Abranja & Magalhães, 2018). Além das mencionadas, ainda existem as modalidades de negócio menos associadas ao comércio eletrónico: B2A (*Business to Administration*) e C2A (*Consumer to Administration*) direcionadas para empresas públicas.

De acordo com o *World Tourism Organization* (1999), as empresas do setor das viagens e de turismo compreenderam o potencial da Internet como um meio de divulgação e venda dos seus produtos online à medida em que a Internet se tornava essencial os consumidores. Assim, as tecnologias de informação (TI) tornaram-se imprescindíveis para o desempenho eficiente dos hotéis, independentemente da sua dimensão ou categoria, podendo reconhecer-se a sua influência em todas as áreas e tarefas da atividade hoteleira (Quintas, 2006). A Internet modificou a forma de pensamento e de processamento das sociedades criando, a nível profissional, novos conceitos relativos às organizações, ao método de gestão e competitividade das empresas (Costa & Sousa, 2015).

Os gestores e profissionais da área devem estar a par do mercado e acompanhar todas as evoluções, dado que as empresas têm de ser cada vez mais competitivas, tanto a nível nacional como internacional, para garantir a sua permanência no mercado (Ramos et al., 2009). Os sistemas de informação vieram possibilitar a análise da atividade turística e consequentemente permitiram algumas vantagens competitivas para os decisores e intervenientes, desde o turista até ao profissional da área (Ramos et al., 2009). Quintas (2006), afirma que as TI proporcionaram então aos estabelecimentos hoteleiros o aumento da produtividade, a melhoria da qualidade do serviço, o aumento do controlo de gestão e o maior conhecimento do comportamento do mercado.

Além dos benefícios para as organizações, a Internet veio possibilitar aos turistas, em qualquer lugar e a partir de diversos dispositivos, o acesso às informações sobre os destinos turísticos com grande rapidez e segurança na pesquisa e na reserva. Esta alternativa de pesquisa proporcionou, em comparação ao método de recolha de informação no passado, redução de despesas no que diz respeito à publicidade, e permite que as informações se encontrem sempre atualizadas e muito mais completas (Abranja & Magalhães, 2018). A otimização das TIC levou ao seu armazenamento, tratamento e comunicação de forma antecipada e atualizada (Ramos et al., 2009). Pode-se concluir que a Internet possibilitou o aumento da satisfação do turista uma vez que surgiram melhores condições de comodidade, conforto e segurança na elaboração da pesquisa e que a Internet veio disponibilizar diversas ferramentas para o dia-a-dia dos hoteleiros.

2.1. As tecnologias de informação no setor hoteleiro

Os empreendimentos turísticos recorrem a soluções tecnológicas que permitem melhorar as operações e o serviço que é prestado aos hóspedes. Segundo Ferreiro (2010), do ponto de vista da hotelaria, um sistema informático deve ser uma ferramenta para solucionar problemas, gerir a informação e melhorar os lucros. Foram, para isso, desenvolvidos alguns programas direcionados para a hotelaria, em particular para a gestão hoteleira, como é o caso dos *Property Management Systems* (PMS). Trata-se de sistemas de gestão integrados de propriedades/unidades hoteleiras que tem como objetivo a gestão de reservas, de disponibilidades e ocupação do alojamento como também auxiliam no que diz respeito ao controlo de check-in e check-out e a definição do perfil do hóspede, entre outros. O PMS é uma ferramenta de uso vital para a gestão estratégica das propriedades e de grande importância pois possibilita gerir de forma eficaz e eficiente os dados, como também permite a realização de tarefas com maior rapidez, reduzindo assim custos para o empreendimento (Ferreiro, 2010).

2.1.1. Revenue Management

Na hotelaria, o *Revenue Management* ou *Yield Management* é um sistema de gestão e venda de quartos que procura maximizar a ocupação e a receita, é uma prática de grande importância uma vez que tem como objetivo a adaptação contínua das disponibilidades do alojamento de acordo com os diferentes segmentos e o ajustamento de preços (Costa, 2012). O *Revenue Management* é considerado a arte ou ciência que prevê o comportamento do consumidor e consequentemente adequa o preço e a disponibilidade de um produto, de modo a maximizar a receita. De acordo com Masruroh et. al (2016), o *Revenue Management* pode ainda ser definido como a prática de vender o produto certo, ao preço certo, no tempo certo à pessoa certa.

O conceito de *Revenue Management* foi aplicado inicialmente em companhias aéreas, em 1978, com a lei da desregulamentação de companhias aéreas. Esta lei levou a que a aviação americana perdesse o controlo dos preços que tinham sido regulados anteriormente. Ao utilizar o *Revenue Management*, as companhias aéreas observaram as suas receitas

aumentarem em 14,5% e os seus lucros em 47,8% (Masruroh, Absari, & Mulyani, 2016). Com o sucesso obtido outras empresas seguiram os passos das companhias aéreas e começaram a implementar sistemas semelhantes. Na hotelaria, o grupo Marriott International foi um dos primeiros a utilizar o *Revenue Management* (Masruroh, Absari, & Mulyani, 2016).

Segundo Qin (2014), o *Revenue Management*, em hotelaria, envolve três categorias de decisões na gestão da procura: decisões estruturais, de preço e de quantidade. As primeiras, as decisões estruturais, vão de encontro ao melhor formato de venda (negociações, leilões), qual será a melhor segmentação e os mecanismos diferenciados a usar e quais os termos de troca a oferecer (descontos e políticas de cancelamento). As decisões de preço dizem respeito à melhor forma de lançar preços; como definir um preço para uma certa categoria de produtos e como definir preços ao longo do tempo. Por último, as decisões relativas às quantidades estão relacionadas com a decisão entre aceitar ou rejeitar uma oferta de compra; como definir o alojamento de diferentes segmentos de diferentes capacidades e quando será mais vantajoso não vender um produto no momento para o vender posteriormente

Os empreendimentos tomam diversas decisões estratégicas, sobre como e o que deverão implementar nas suas instalações de maneira a melhorar o seu desempenho. O sistema e os procedimentos ligados ao *Revenue Management* são uma ferramenta definitivamente eficaz e que os gestores confiam para a execução dessas decisões (Altina, Schwartzb, & Uysalc, 2017). De acordo com Costa (2012), a relevância desta prática vai de encontro a circunstâncias inerentes à atividade turística, como são o caso da sazonalidade da procura, a complexidade da segmentação da procura e a rigidez da disponibilidade.

2.1.2. Distribuição Hoteleira

Segundo Lac (2014), com a chegada das TIC, nos anos oitenta, surgiram os *Computer Reservation System* (CRS) ou sistemas de reservas computadorizados, por iniciativa das companhias aéreas. Os CRS vieram possibilitar, deste modo, uma fácil gestão do inventário e a acessibilidade destes dados aos parceiros nos canais de distribuição turística. A grande utilidade deste sistema fez com que outras organizações comessem a adicionar a sua informação, sobre a hotelaria e os rent-a-car, por exemplo, o que permitiu o aparecimento dos denominados *Global Distribution Systems* (GDS) ou Sistemas de Distribuição Global.

Na década de noventa, com a chegada da Internet, que disponibilizava a possibilidade de distinção de serviços e produtos, algumas empresas começaram a desenvolver os seus websites para procederem à venda direta com o cliente. A distribuição, que consiste no conjunto de ações realizadas por uma organização que têm como objetivo colocar os produtos à disposição de todos os clientes, tornou-se um dos fatores cruciais para a competitividade dos destinos e das empresas turísticas já que a sua função é a informação, a combinação e a organização de viagens (Costa, 2012).

Nos dias de hoje, em hotelaria, a distribuição é vista como a forma como as unidades hoteleiras colocam no mercado a sua disponibilidade. Esta disponibilidade pode ser vendida não só na sua forma mais simples, de apenas o alojamento, como também pode ser vendido como um pacote turístico, que engloba o alojamento e pelo menos outro serviço. Estes pacotes podem ser designados, a título de exemplo, por programas de lua de mel, *last minute*, melhor preço disponível, entre outros (Costa & Sousa, 2015).

De acordo com Costa e Sousa (2015), distinguiram-se três fases ao longo dos anos no que diz respeito à distribuição hoteleira. A primeira fase, remonta os primórdios, quando os

clientes viajavam diretamente para o destino, sem uma reserva prévia. De seguida, surgiu a era das agências de viagens, que se iniciou no final do século XIX. As vendas dos alojamentos tornaram-se com o sucedido maioritariamente indiretas. Na década de 80 do século XX, grande parte dos empreendimentos utilizavam apenas um canal para atingir o seu mercado, focando-se no operador turístico para a obtenção de rendimento, isto é, os operadores turísticos vendiam o *allotment* (quartos garantidos durante um período de tempo, por um hotel para comercialização por uma agência de viagem ou operador turístico), através da informação disponibilizada em brochuras sendo que a venda destes grossistas correspondia à maior parte da ocupação do hotel (Costa & Sousa, 2015). Por fim, destaca-se a distribuição realizada nos dias de hoje, que é caracterizada por ser mais exata relativamente aos segmentos de mercado e por se basear num sistema multicanal, já que ao adicionar mais um canal de distribuição o alojamento está a aumentar a sua projeção e alcance no mercado.

Na distribuição podem ser identificadas duas formas de realizar a distribuição, segundo Costa (2012). A primeira forma é a offline, quando realizada através de canais tradicionais, e a online, realizada através de canais de distribuição na Internet. Relativamente à venda do produto ou serviço, este pode ser realizado direta ou indiretamente. A venda direta ocorre quando a unidade hoteleira estabelece acordos comerciais com clientes individuais e empresas, com recurso a canais tradicionais e canais online. Estes acordos podem ser realizados pelo departamento comercial ou pela receção. Já a venda indireta, é realizada através de intermediários, ou seja, vendas efetuadas por operadores turísticos, agências de viagens, Online Travel Agency (OTA), CRS ou GDS.

2.1.3. Online Travel Agency (OTA)

De acordo com Abranja e Magalhães (2018), a distribuição turística eletrónica destacou-se no final dos anos 90, com a generalização da Internet. A Internet possibilitou a redução dos custos no setor turístico e o aparecimento de um novo método de compra e venda de bens e serviços. A Internet disponibiliza assim um canal aberto 24 horas, em qualquer lugar o que tem levado à desintermediação das vendas dos hotéis e das companhias aéreas, uma vez que estas empresas integraram canais online.

As agências de viagens, que ainda atuam de forma tradicional, através da venda presencial em lojas físicas, têm vindo a adotar novos métodos com a criação de websites, com a venda online e a gestão de relações com os clientes à distância, o *eletronic customer relationship management* (e-CRM), por exemplo. Já os operadores turísticos, com o progresso da Internet têm vindo a ter dificuldades no mercado já que os habituais pacotes turísticos começam a perder o interesse uma vez que para o consumidor é possível criar os seus próprios pacotes. Assim sendo, os operadores turísticos encontram-se a modificar o seu modelo de negócio e a apostar nas TIC para proporcionar aos seus clientes produtos especializados, dinâmicos e inovadores (Abranja & Magalhães, 2018).

Abranja e Magalhães (2018), afirmam ainda que, com a desintermediação, surgiram as OTA. Estas são agências de viagens que executam as mesmas funções que os intermediários tradicionais só que realizam a sua atividade online. Para além dos custos reduzidos comparativamente com o método de venda das agências tradicionais, as OTA têm uma vasta panóplia de benefícios, tais como, acesso ao mercado sem entraves, o que lhes permite aquisições em maiores quantidades aos fornecedores e consequentemente maiores comissões; estão abertos 24 horas; os custos com os trabalhadores são mais reduzidos por não existir uma loja física; os custos relacionados com promoção dos seus produtos são menores por não existir impressão física mas sim a divulgação online, através de, por exemplo, catálogos online e de redes sociais.

Inicialmente, as OTA comercializavam passagens aéreas e foram evoluindo até disponibilizarem todos os tipos de produtos e serviços turísticos. O conceito em si surgiu nos Estados Unidos da América, com a Microsoft, com o aparecimento da Expedia Travel Services, em 1996, seguido da Priceline, na Europa, em 1997. Estas plataformas começaram nas reservas de alojamento passando para aluguer de automóveis, cruzeiros, refeições e voos e possibilitam, hoje, reserva de pacotes turísticos (Abranja & Magalhães, 2018)

As OTA são o concorrente direto de reservas turísticas realizadas através de canais indiretos e revelam-se importantes na partilha de reservas com canais tradicionais e os principais *wholesalers*/operadores turísticos. No entanto, muitas vezes, os preços praticados podem coincidir entre as OTA e intermediários tradicionais já que quem coloca os preços de venda ao público (PVP) são os produtores turísticos e o que vai ser distintivo entre eles é a percentagem sobre as vendas, as comissões, que cada empresa recebe pós-venda. Quando os preços são net, ou seja, não comissionáveis, os intermediários colocam a sua margem de lucro acima do valor definido pelo produtor turístico.

3. Considerações metodológicas

O presente estudo de caso assenta na análise da empresa XYZt, S.A. uma empresa de base tecnológica, direcionada para o setor do alojamento que tem desenvolvido produtos/serviços para corresponder às necessidades do setor.

O estudo de caso é um dos principais métodos de investigação em turismo (Veal, 2011) sendo que o foco da investigação é um caso ou um pequeno número de casos, utilizando-se um ou mais métodos de recolha de dados. Ainda, de acordo com o autor o objetivo é compreender um fenómeno estudando casos individuais considerados como exemplo. Assim, devemos utilizar o método estudo de caso quando a questão de investigação pretende responder ao como e porquê com o foco na análise de eventos atuais /contemporâneos (Yin, 2009).

No presente estudo a pergunta de investigação assenta na identificação das melhores práticas no fornecimento de soluções tecnológicas ao nível da distribuição hoteleira. Trata-se de um tipo de pesquisa exploratória desenvolvendo teoria onde ainda não existe. De acordo com Yin (2009) existem várias fontes de evidência na recolha de dados de entre as quais se destacam as fontes documentais nomeadamente documentos administrativos da empresa, relatórios e outros registos internos. Também Veal (2011) reconhece a análise documental como uma das principais técnicas de recolha de dados no estudo de caso. Assim, a operacionalização do presente estudo de caso será feita com recurso à análise de fontes secundárias que permitem caracterizar a empresa e apresentar o seu modo de operação.

4. Estudo de caso – A XYZt S.A. e o produto e-GDS® – Global Distribution Solutions

O surgimento da empresa XYZt S.A em outubro de 1996 nasce da iniciativa para se efetuar um novo projeto de computação gráfica e modelação virtual, a aplicar no setor imobiliário e os acionistas inicialmente acordaram só constituir a empresa, no dia em que obtivessem o primeiro trabalho (Manual de Acolhimento, 2019). O objetivo seria recorrerem ao mercado e encontrar o primeiro cliente e aí proceder à sua constituição legal. Em fevereiro de 1997 surgiu o primeiro trabalho com a maior empresa de imobiliário do país, na altura, pelo que, oficialmente, a empresa foi fundada em setembro

de 1997, na incubadora empresarial da Fundação da Juventude, sediada na Rua das Flores, no Porto. Este primeiro *Business Plan* colocou a XYZt, S.A., como uma empresa que iria operar no ramo da computação gráfica, modelação 3D e realidade virtual, conceitos praticamente inexistentes no mercado e com fortes perspetivas de expansão e desenvolvimento. Para a sua constituição a empresa pode contar com o apoio da Fundação da Juventude, em agosto de 1997, onde permaneceu até ao final de 2000. Nesse ano, a empresa mudou de instalações estando sempre atenta ao mercado, progredindo o negócio, diversificando as suas funções. Assim, ingressaram no setor da multimédia, com CD-ROM e CD-ROM interativo, tendo ainda como principal foco o ramo imobiliário.

A XYZt foi conquistando clientes de renome e em 1999 realizaram um evento que constituiu um grande marco de evolução na história e no desenvolvimento da empresa - organização de um seminário, em parceria com a Associação Nacional dos Arquitetos, na área da construção civil, o qual contou com inúmeros oradores nacionais e projetou o nome da empresa no mercado. Em 2002 e 2003 a empresa voltou-se para o setor hoteleiro: um desafio para a comercialização de um produto, nomeadamente uma central de reservas online, que se viria a tornar o produto que hoje consubstancia a quase totalidade do negócio – a plataforma e-GDS® - Global Distribution Solution. A empresa contou com o apoio de projetos de financiamento, como o Nitec em 2006, para a constituição do atual Núcleo de Investigação e Desenvolvimento tendo crescido com o apoio de um projeto de qualificação PME, tendo sido uma das primeiras 50 empresas em Portugal a conseguir certificação em Investigação, Desenvolvimento & Inovação (NP4457:2007) e simultaneamente a Certificação de Qualidade (ISO9001:2008).

Atualmente, a empresa conta com cerca de 15 colaboradores, subdivididos em três grandes áreas departamentais: a produção/desenvolvimento, a área comercial e de apoio ao cliente e a área administrativa-financeira. O CEO tem como áreas de atuação o núcleo de investigação e de desenvolvimento interno e a qualidade.

A e-GDS®, como já mencionado, é um produto criado para preencher uma lacuna no setor hoteleiro já que poucas eram as empresas que entre 2002 e 2003 ofereciam produtos e serviços para a hotelaria direcionados para a melhor gestão diária. Todos os produtos/serviços desenvolvidos pela empresa podem ser acedidos através de uma só plataforma, a da e-GDS® e estes serviços são subscritos pelos clientes, isto é, os utilizadores acedem e utilizam os serviços *cloud based*, através da Internet. Este serviço, denominado SaaS (*Software as a service*) possibilita uma solução de software assente no modelo de receita *pay as you go*. Assim sendo, o utilizador contrata a utilização dos produtos/serviços da empresa. Estes serviços acedem-se pela Internet, através de um browser. Toda a infraestrutura tecnológica implícita, o hardware e o software, estão localizados no *datacenter* do fornecedor do serviço, no caso a XYZt, S.A. Esta gere o *hardware* e o *software* e garante a disponibilidade e a segurança da aplicação. O modelo SaaS permite aos clientes o acesso a aplicações de forma rápida, descomplicada e com custos muito controlados.

A plataforma e-GDS permite ao cliente aceder de imediato aos produtos/serviços da empresa. Com um *log in* próprio, o utilizador tem acesso a toda a informação submetida. Os utilizadores podem ainda ter um acesso mais restrito à plataforma, dependendo das configurações que lhe são atribuídas. Assim sendo, o utilizador pode ter o cargo de administrador (caso tenha total acesso aos dados), gestor de hotel (ainda que tenha os mesmos acessos que o administrador não consegue aceder ao menu de marketing), funcionário de hotel (pode realizar operações de *stop/open sales* e visualizar as reservas) e o funcionário *plus* (além das funcionalidades do funcionário de hotel, pode modificar a disponibilidade do alojamento). A plataforma dispõe de uma interface *responsive* e um

dashboard drag n' drop, o que possibilita a personalização da disposição das ferramentas de acordo com o que é mais relevante para o hoteleiro.

A plataforma está dividida em duas grandes áreas, a área de grupo e a área de hotel, idealizadas para uma fácil gestão de propriedades. Na área de grupo é possível configurar eventuais informações que sejam idênticas para diversos hotéis do mesmo grupo, para criar utilizadores e para averiguar as estatísticas e relatórios do grupo. A área do hotel, subdivide-se em três campos: o de parametrizações, onde se insere toda a informação sobre o hotel, desde as descrições até à criação de quartos e tarifas; o campo de operações, relacionadas com o envio de preços e da disponibilidade do alojamento; a área de *report*, para a verificação de operações e reservas.

O produto e-GDS tem associado um portefólio de produtos e serviços que a empresa disponibiliza, de onde se destaca o e-GDS *Booking Engine* (BE) e o *Channel Manager* (CM). No entanto, para além destes produtos, a e-GDS® dispõe de outros produtos como o CMS – *Content Management System*, o *Front Office*, o *Survey*, o *Rate Shopper* e o B2B. O CMS é um website desenhado de acordo com os conteúdos selecionados pelo cliente. Através de uma plataforma independente, o cliente poderá criar e gerir o seu website a qualquer momento. Já o *Front Office* é um calendário de gestão de disponibilidades que pode estar associado ao BE, ao CM ou a ambos. O *Survey* é uma ferramenta que proporciona uma experiência completa e de proximidade com o hóspede. Desde a reserva até após o *check out*, os hoteleiros podem conectar-se com o hóspede através de e-mails automatizados. Estes e-mails podem ser customizados e adaptados de acordo com o seu propósito. O *Rate Shopper* é uma ferramenta que monitoriza os preços da concorrência nos canais online (Costa & Sousa, 2015). Com o e-GDS *Rate Shopper*, é possível a monitorização dos preços praticados no período de sete dias, de cinco concorrentes diretos do empreendimento. Por fim, o B2B, como já referido, é uma plataforma de ligação entre a empresa (o hotel) e outras empresas (as agências de viagem, por exemplo). O B2B da e-GDS possibilita às agências de viagem adquirir vantagens na reserva das unidades de alojamento. Este serviço proporciona à propriedade a criação de diferentes políticas de reserva por agência de viagens como também permite ao hoteleiro a definição do valor máximo que a agência de viagens pode reservar, até efetuar determinado pagamento das reservas. Automaticamente, a agência ao aceder com o seu *log in* consegue verificar as promoções que lhe são possíveis de reservar e os preços que o hotel apresenta para os alojamentos.

Descrevem-se de seguida com maior detalhe os dois produtos referidos como tendo maior destaque. O *Booking Engine* (BE) ou motor de reservas, é uma ferramenta que possibilita ao hóspede efetuar a reserva *online* através do website de um empreendimento (Costa, 2012). Esta ferramenta é o canal de distribuição que traz mais vantagens, já que não existem comissões associadas às vendas (Costa & Sousa, 2015). A e-GDS® desenvolveu três motores de reserva distintos de modo a ir de encontro às necessidades dos seus clientes: o e-GDS *Booking Engine*, o e-GDS *Easy Booking* e o e-GDS *Dynamic Packaging*.

Além das diferenças de design entre eles a maior diferença entre eles encontra-se no *Booking Engine* em comparação com o *Easy booking* e o *Dynamic Packaging* já que estes dois últimos possibilitam a venda multi hotel, ou seja, no caso de uma cadeia hoteleira o BE permite a venda de todas as propriedades do grupo num único local. Além desta vantagem, é possível colocar à venda os produtos da propriedade (golfe e spa, por exemplo). Enquanto que no *Dynamic Packaging* o produto pode ser adquirido sem a reserva do quarto, o *Easy Booking* permite a reserva do produto, mas apenas no final da reserva do quarto.

Para uma melhor perceção das vantagens dos motores de reserva, abaixo na Tabela 1 encontram-se as características de cada BE. Como é possível verificar, existem características padrão para todos os BE. O facto de ser *cloud based* proporciona o acesso rápido à plataforma já que não é necessária nenhuma instalação e a interface *responsive* permite que a plataforma se adapte em todos os dispositivos, de acordo com o formato do ecrã.

Tabela 1: Características dos motores de reserva e-GDS

Características/motores de reserva	Light	Easy Booking	Dynamic Packaging
Reserva em apenas 3 <i>clicks</i>	X	X	X
Reservas de promoções, pacotes e <i>last minutes</i> fáceis, simples e seguras	X	X	X
Gestão de reservas, tarifas e <i>allotments</i> centralizada, simplificada e em tempo real	X	X	X
Interface <i>responsive</i>	X	X	X
Integração com o facebook e <i>website</i>	X	X	X
Login de cliente para obter detalhes de reserva, cancelamento e gestão de dados pessoais	X	X	X
Comunicação <i>web</i> segura	X	X	X
Alojamento <i>cloud</i> com toda a fiabilidade	X	X	X
Alojamentos + suplementos, serviços e produtos		X	X
Diferentes opções de pagamento	X	X	X
Multi Moeda	X	X	X
<i>Web based</i>	X	X	X

[Fonte: XYZt, S.A.]

De acordo com Costa e Sousa (2015), para a gestão de disponibilidades o empreendimento dispõe de duas possibilidades de gestão dos seus canais de distribuição online: a gestão manual de todos os canais, através do qual acede individualmente ao website de cada canal e atualiza a informação pretendida; ou a gestão automatizada através de um gestor de canais onde efetua a atualização dos dados numa só plataforma. O *Channel Manager*, também denominado como gestor de canais é um sistema utilizado pelos hotéis de acordo com a sua política de distribuição. Esta forma de gestão permite a atualização de informações, de tarifas e disponibilidades e restrições em todos os canais de distribuição, como o site de hotéis ou de terceiros como por exemplo as OTA (Xotels, s.d.). O CM melhora assim a eficiência, uma vez que possibilita, numa única operação e plataforma, controlar múltiplos canais.

A utilização do CM da e-GDS realiza-se através de um *login*. No caso de propriedades que dispõem de B2C, o login é o mesmo, e nesta plataforma têm toda a informação introduzida para que seja enviada para os canais conectados. Algumas das principais características do CM, passam por um *update* de informação rápido e em tempo real de tarifas e disponibilidade, uma gestão centralizada de plataformas de distribuição online e paridade de tarifas, já que os preços para diversos canais podem ser atualizados ao mesmo tempo. É possível ainda que o cliente disponha de uma gestão automática de *Sell Rate* e

Net Rate, pode efetuar um *Stop Sales* (fecho de vendas) em segundos, para os quartos ou taxas que pretender, e pode controlar todos os dados enviados para os parceiros e fazer o *download* de relatórios.

O CM dispõe também de algumas ferramentas que permitem o aumento de vendas e uma maior facilidade na gestão dos canais:

- Configurações de Extranets, onde é possível configurar as extranets conectadas;
- Operações de dia-a-dia, menu utilizado para realizar configurações de dia-a-dia num calendário de 10 dias;
- Vista de inventário, calendário de edição simplificado e modo de *planning*, de preço, disponibilidade e restrições;
- Operações massivas, permite a realização de uma operação massiva de dados sem limite temporal;
- Histórico de Submissões, menu onde se verifica o estado das submissões, no período escolhido;
- Consultar Extranet, onde se pode verificar toda a informação sobre as extranets;
- *Allotment* Centralizado, menu que proporciona a partilha de disponibilidade entre os vários canais, ao mesmo tempo, e onde é possível definir o limite de *overbooking*.

Além das vantagens mencionadas, este produto pode ser utilizado em cenários distintos, isto é, o CM pode ser utilizado de forma independente como também pode ser utilizado com conexão com o PMS utilizado pelo empreendimento. Deste modo, o CM num primeiro cenário pode ser utilizado sem ligação com o PMS, enviando deste modo a informação diretamente do CM para os canais de distribuição. Quando existe a conexão com o PMS, a informação pode ser enviada a partir deste para o CM que a transmite para os restantes canais. Se o gestor pretender, pode realizar a primeira operação a partir do CM ou então optar por gerir diferentes operações pelo PMS e CM (por exemplo, gerir apenas a disponibilidade pelo PMS e os preços e restrições pelo CM).

A grande diferença entre os concorrentes e o produto e-GDS® prende-se com o apoio que é prestado ao cliente durante e após a implementação dos produtos/serviços como também pelo portefólio de produtos de desenvolvimento próprio. Não existe nenhum concorrente que disponha de todos os serviços em simultâneo como a e-GDS. Além disso, o facto de o mercado com maior incidência ser o português (50%) permite que os clientes sintam maior segurança nos serviços não só pela proximidade, mas também pelos anos que a empresa se encontra no setor hoteleiro.

5. Conclusão

A empresa XYZt S.A. com a seu produto e-GDS® que disponibiliza o produtos/serviços para a hotelaria possui um modelo de negócio eletrónico onde se destacam as modalidades B2B e B2C. A empresa criou assim um conjunto de produtos/serviços para que os hoteleiros conseguissem gerir as suas unidades com maior rapidez e eficácia através de uma única plataforma. O produto e-GDS® disponibiliza diferentes módulos em serviço SaaS, que podem ser subscritos por empreendimentos turísticos ou por unidades de alojamento local. De forma inovadora a empresa tem parcerias com alguns PMS para que os hoteleiros tenham uma plataforma mais completa e com informação automatizada. Por

exemplo, esta conexão permite que quando um hóspede efetua uma reserva através do motor de reservas, que a informação seja enviada automaticamente para o *planning* do PMS e que, do mesmo modo, haja retorno da alocação para a disponibilização atualizada em canais online de distribuição. Para além disso, com a subscrição dos produtos/serviços e-GDS®, os hoteleiros conseguem efetuar o *Revenue Management* com maior critério, com informação que se encontra sempre atualizada. Com efeito com o acesso a uma única plataforma o produto e-GDS®, permite ao cliente modificar o preço e a disponibilidade, por exemplo, numa questão de segundos e para diversos canais de distribuição, adaptando deste modo a sua oferta de forma eficiente.

O modelo de negócio da empresa é inovador ao nível dos motores de reserva que disponibiliza. Estas ferramentas representam o canal de distribuição que traz mais vantagens, já que não existem comissões associadas às vendas sendo que o produto e-GDS® desenvolveu três motores de reserva distintos de modo a ir de encontro às necessidades dos clientes. Para além disso, pelo facto de ser *cloud based* proporciona o acesso rápido à plataforma já que não é necessária nenhuma instalação e a interface responsiva permite que a plataforma se adapte em todos os dispositivos, de acordo com o formato do ecrã.

O modelo de negócio da empresa é ainda inovador ao nível da distribuição hoteleira através da disponibilização do módulo e-GDS® *Channel Manager* permitindo a conexão com uma vasta panóplia de OTA e operadores turísticos tradicionais. Além destes, através dos motores de reservas diretos (e-GDS *Booking Engines*) ainda disponibiliza parcerias com *metasearchs*, plataformas que reúnem informações de vários canais online e colocam essa informação numa única lista, como é o caso das plataformas TripAdvisor e Trivago.

O presente estudo de caso permitiu apresentar o exemplo daquilo que são as práticas em termos de criação de soluções tecnológicas mais recentes e mais inovadoras no apoio à gestão do negócio hoteleiro.

5. Referências

- Abranja, N., & Magalhães, C. (2018). *Gestão de Agências de Viagens e Turismo* (2º ed.). Lisboa: Lidel.
- Altina, M., Schwartzb, Z., & Uysalc, M. (outubro de 2017). “Where you do it” matters: The impact of hotels’ revenue-management implementation strategies on performance. *International Journal of Hospitality Management*, 67, 46-52.
- Cavada, D., Elahi, M., Massimo, D., Maule, S., Not, E., Ricci, F., & Venturini, A. (2017). *Tangible Tourism with the Internet of Things*. doi:https://doi.org/10.1007/978-3-319-72923-7_27
- Costa, R. (2012). *Introdução à Gestão Hoteleira* (4 ed.). Lisboa: Lidel.
- Costa, R., & Sousa, T. (2015). *Gestão Comercial Hoteleira* (1º ed.). Lisboa: Lidel.
- Ferreiro, S. B. (2010). *O Software de Gestão Hoteleira em Resorts - O Caso do Complexo Bávaro do Grupo Iberostar*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, Turismo, Estoril. Obtido em 7 de abril de 2019, de <http://hdl.handle.net/10400.26/2405>
- Lac, T. B. (2014). *Assessing the performance of SiteMinder Channel Manager as a distribution management tool for a medium size hotel chain Case: GLO Hotel*. Bachelor’s thesis, School of Business and Service Management, Finlândia. Obtido em 2 de abril de 2019, de <https://www.theseus.fi/handle/10024/85663>

- Masruroh, N., Absari, H., & Mulyani, Y. (2016). *Study on Hotel Revenue Management Without Explicitly Incorporating Competition*. Gadjah Mada University, Departamento de Engenharia Mecânica e Industrial, Indonésia. doi:10.1109/IEEM.2016.7797937
- OECD. (2018). *OECD Tourism Trends and Policies 2018*. Paris: OECD Publishing. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/tour-2018-en>
- Qin, C. (2014). *Room allocation for hotel revenue management considering consumer choice behavior*. College of Mathematics and Information Sciences, China. doi:10.1109/ICMeCG.2014.72
- Ramos, C., Rodrigues, P. M., & Perna, F. (2009). Revista Turismo & Desenvolvimento. *Sistemas e Tecnologias de Informação no Sector Turístico*(12), pp. 21-32.
- World Tourism Organization Business Council. (1999). *Marketing Tourism Destinations Online - Strategies for the information age*. France.
- Xotels. (s.d.). Obtido em 25 de maio de 2019, de Glossary: <https://www.xotels.com/en/glossary/channel-management>
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4th ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Competitividade do turismo e impacto no crescimento económico nos países lusófonos

Tourism competitiveness and impact on economic growth in Portuguese-speaking countries

Conceição Castro¹, Fernanda A. Ferreira²
mariacastro@iscap.ipp.pt, faf@esht.ipp.pt

¹*Instituto Superior de Contabilidade e Administração, Instituto Politécnico do Porto, CEOS.PP / ISCAP / P.PORTO; CEPESE, Portugal*

²*Escola Superior de Hotelaria e Turismo, Instituto Politécnico do Porto, UNIAG, Portugal*

Resumo

O turismo é um dos setores económicos mais importantes a nível mundial e com muito potencial de crescimento. Incentivar o turismo é uma forma eficiente de promover o crescimento económico. O objetivo deste estudo é analisar comparativamente a atratividade dos países lusófonos na área do turismo e o contributo deste setor para o crescimento económico. Com base no Índice de Competitividade das Viagens e Turismo elaborado pelo World Economic Forum analisam-se, comparativamente, os fatores de competitividade de cinco países de língua oficial portuguesa – Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal e, seguindo a metodologia de Ivanov e Webster (2007), quantifica-se o contributo do turismo para o crescimento económico. Portugal apresenta uma maior competitividade pelo ambiente propício ao investimento, política turística e condições de apoio e infraestruturas, e o Brasil pelos recursos naturais e culturais. Em termos médios, no período 2010-2018, o contributo do turismo para o crescimento económico foi positivo em Cabo Verde, Moçambique e Portugal. Os resultados obtidos contribuem para uma melhor compreensão do turismo nos países lusófonos e evidencia que a afetação de recursos ao turismo promove o crescimento económico.

Palavras-Chave: turismo, competitividade, crescimento económico, países lusófonos.

Abstract

Tourism is one of the most important economic sectors in the world and with a lot of growth potential. Encouraging tourism is an efficient way to promote economic growth. This study aims to comparatively analyse the attractiveness of Portuguese-speaking countries in the area of tourism and the contribution of this sector to economic growth. Based on the Travel & Tourism Competitiveness Index, prepared by the World Economic Forum, the factors of competitiveness of five Portuguese-speaking countries – Angola, Brazil, Cape Verde, Mozambique and Portugal - are comparatively analysed and, following the methodology of Ivanov and Webster (2007), the contribution of tourism to economic growth is quantified. Portugal is more competitive due to the environment conducive to investment, tourism policy and enabling conditions, and infrastructure; and Brazil due to natural and cultural resources. On average, in the period 2010-2018, the contribution of tourism to economic growth was positive in Cape Verde, Mozambique and Portugal. The results obtained contribute to a better understanding of tourism in Lusophone countries and show that the allocation of resources to tourism promotes economic growth.

Keywords: tourism, competitiveness, economic growth, Lusophone countries.

1. Introdução

Para além de Portugal existem oito países lusófonos: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e Guiné Equatorial. Acresce a Região Administrativa Especial de Macau, atualmente uma região da China. Estes países herdaram a língua portuguesa da época em que faziam parte do Império Colonial Português, mas também partilham uma herança histórica e cultural que gerou um património que apresenta quer traços comuns quer de diversidade. Também a nível económico estes países apresentam características distintas, nomeadamente quanto ao grau de desenvolvimento do turismo e a sua importância na economia nacional. Com exceção de Portugal, que é uma economia desenvolvida e de elevado rendimento, os restantes países lusófonos apresentam problemas de desenvolvimento. Na Resolução das Nações Unidas “Transformar o mundo: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, o turismo foi reconhecido nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030, tendo sido incluído nos objetivos 8 (Trabalho digno e crescimento económico), 12 (Produção e consumo sustentáveis) e 14 (Proteger a vida marinha), devido à sua capacidade de contribuir para alcançar aqueles objetivos, nomeadamente para promover o crescimento económico inclusivo e sustentável, criar empregos, promover a cultura e produtos locais, acelerar a alteração dos padrões de produção e consumo para formas mais sustentáveis e promover a gestão sustentável do turismo no uso dos recursos marinhos (Glaesser, Kester, Paulose, Alizadeh & Valentin, 2017).

Nas últimas décadas o debate sobre a importância do turismo para o crescimento económico intensificou-se. O argumento da importância do contributo do turismo deve, no entanto, ser avaliado empiricamente. Ivanov e Webster (2007) propõem a metodologia de decomposição do crescimento que permite quantificar a parcela do crescimento económico que resulta do contributo direto do turismo. Esta metodologia foi aplicada para várias economias e regiões, mas para os países lusófonos não há estudos recentes.

Os objetivos deste artigo são analisar comparativamente os níveis de competitividade do turismo nas economias lusófonas e calcular, numa análise ex-post, o contributo que o turismo tem tido para o crescimento económico daqueles países.

2. Revisão da literatura

O turismo é considerado um setor estratégico em muitas economias na medida em que contribuiu para a preservação cultural, proteção do ambiente, paz e segurança, emprego, crescimento económico e desenvolvimento.

Na literatura económica tem sido reconhecido o papel do turismo na promoção do crescimento económico. A hipótese do *Tourism-Led Growth* (TLGH), desenvolvida por Shan e Wilson (2001) deriva da hipótese *Export-Led Growth* em que as exportações fomentam o crescimento económico (Balassa, 1978) através da maior eficiência na afetação de recursos, maior investimento e receitas internacionais. O turismo influencia o crescimento económico através de vários canais. Primeiro, pela arrecadação de divisas que contribuem significativamente para financiar as importações de bens de capital para produzir outros bens e serviços (sem a correspondente deterioração na conta corrente externa), promovendo o crescimento económico (Balaguer & Cantavella-Jordá, 2002; McKinnon, 1964; Nowak, Sahli & Cortés-Jiménez, 2007). O aumento da concorrência internacional conduz a uma afetação de recursos mais eficiente, aumento do investimento em infraestruturas e capital humano, indutores de crescimento económico (Tiwari, 2011). A especialização no turismo promove a competitividade das indústrias locais que podem

beneficiar de economias de escala (McKinnon, 1964). Como é amplamente reconhecido, tem uma importante contribuição para outras atividades económicas, criando e desenvolvendo setores que prestam serviços ao turismo. De facto, além dos efeitos no setor de turismo, como hotelaria, restauração, transporte e lazer, afeta a maioria dos setores económicos. Como referem Eeckels, Filis e León (2012), promove emprego, reduzindo a emigração; promove o setor empresarial; gera rendimento pelo efeito multiplicador; melhora o padrão de vida das pessoas; e gera receita fiscal. É ainda um fator de difusão de conhecimento, tecnologia e de incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento.

Os estudos sobre o impacto do turismo no crescimento económico são muitos e recorrem a diversas metodologias, nomeadamente o teste de causalidade de Granger, os modelos auto-regressivos de vetores (VAR) e a cointegração de Johansen através do uso de modelos de vetoriais de correção de erros (VEC), e modelos de regressão linear e não linear (Chiu & Yeh, 2017; Kumar, 2019; Shahbaz, Kumar, Ivanov & Loganathan, 2017; Zuo & Huang, 2018; entre outros).

No entanto, estes estudos não avaliam a parcela do crescimento económico que deriva do contributo do turismo. Para este efeito, Ivanov e Webster (2007) propõem uma metodologia de cálculo do crescimento económico que resulta da desagregação do crescimento gerado pelo turismo e pelas restantes atividades económicas: Growth Decomposition Methodology (GDM) (Ivanov & Webster, 2011), e tem em consideração apenas os efeitos diretos. A principal vantagem desta metodologia é a de avaliar o contributo direto do turismo para o crescimento real efetivamente verificado, uma vez que é uma análise ex-post.

Ivanov e Webster (2007) aplicam esta metodologia à Grécia, Espanha e Chipre, no período 1999-2004. Posteriormente foram desenvolvidos diversos estudos com a aplicação desta metodologia (Brida, Pereira & Devesa, 2008; Brida, Pereyra, Devesa & Aguirre, 2008; Brindis & Alberto, 2015; Devesa, Zapata-Aguirre, Risso, Brida & Pereyra, 2009; Habibi, Rahmati, & Karimi, 2018; Ivanov & Webster, 2010; Llorca-Rodríguez, Casas-Jurado & Soler-Domingo, 2012; Minh & Chau, 2013; Trang, Duc & Dung, 2014, entre outros).

A aplicação desta metodologia que envolva os países lusófonos é escassa. Ivanov e Webster (2011) aplicam a GDM a 174 países, no período 2000-2010, incluindo Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique e Portugal. Os resultados obtidos evidenciam que o turismo teve, naquele período, um contributo positivo para o crescimento económico, principalmente em Cabo Verde. Brida, Pereyra e Devesa (2008) avaliam, para quatro economias emergentes em termos de destinos turísticos (Uruguai, Argentina, Brasil e México) e os resultados para o Brasil evidenciam um contributo negativo do turismo, em termos médios, no período 2001-2004, de 0,0225%, em resultado do valor negativo em 2003.

3. Metodologia e dados

Numa primeira fase apresentam-se alguns indicadores para analisar a importância do turismo na economia nacional. A competitividade do turismo é analisada a partir do *Travel & Tourism Competitiveness Index* (TTCI) do *World Economic Forum* (WEF) de 2019 e compara-se a evolução com 2017. O TTCI de 2019 foi elaborado para 140 economias e mede “o conjunto de fatores e políticas que permitem o desenvolvimento

sustentável do setor de viagens e turismo, o que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento e a competitividade de um país” (WEF, 2019, p. ix). Este índice é desenvolvido a partir de 4 sub-índices, 14 pilares e 90 indicadores (ver Figura 1).

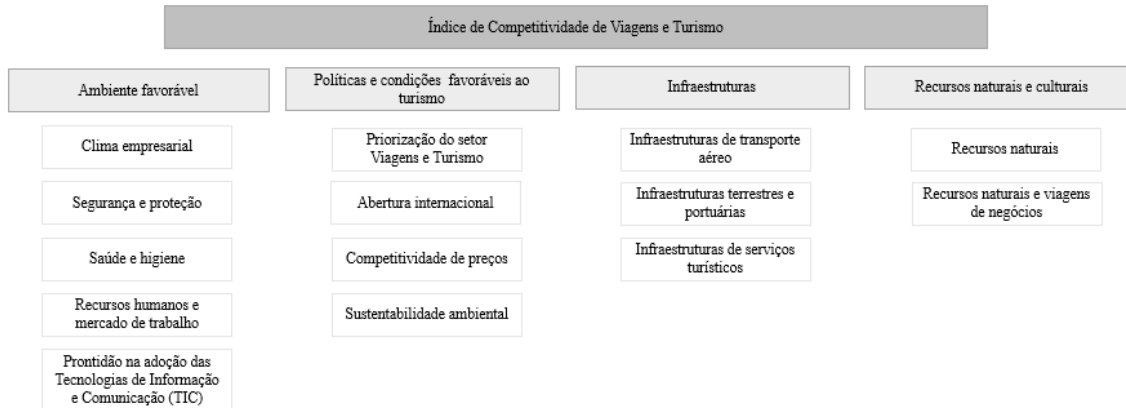


Figura 1: Índice de Competitividade de Viagens e Turismo

[Fonte: WEF (2019), elaboração própria]

De forma a avaliar o contributo do turismo para o crescimento económico, numa análise *ex-post*, Ivanov e Webster (2007) propõe a desagregação das atividades económicas que contribuem para a produção interna e, portanto, para o crescimento económico, isolando as atividades turísticas das restantes atividades económicas.

A taxa de crescimento económico é avaliada pela taxa de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) real per capita dada por:

$$g_{r_t} = \left(\frac{\frac{Y_{t(0)}}{N_t}}{\frac{Y_{t-1(0)}}{N_{t-1}}} - 1 \right) \times 100 \quad [1]$$

Onde g_{r_t} é a taxa de crescimento real anual do PIB per capita, Y o PIB, N a população, t ano corrente e 0 o ano base. Desagregando a produção interna em produção do setor do turismo (Y^T) e produção das restantes atividades económicas ($\sum_{i \neq T} Y^i$) e substituindo na

equação [1]:

$$g_{r_t} = \left\{ \left[\frac{Y_{t(0)}^T + \sum_{i \neq T} Y_{t(0)}^i}{N_t} - \left(\frac{Y_{t-1(0)}^T + \sum_{i \neq T} Y_{t-1(0)}^i}{N_{t-1}} \right) \right] \middle/ \frac{Y_{t-1(0)}}{N_{t-1}} \right\} \times 100 =$$

$$= \left[\left(\frac{Y_{t(0)}^T}{N_t} - \frac{Y_{t-1(0)}^T}{N_{t-1}} \right) \middle/ \frac{Y_{t-1(0)}}{N_{t-1}} \right] \times 100 + \left[\left(\frac{\sum_{i \neq T} Y_{t(0)}^i}{N_t} - \frac{\sum_{i \neq T} Y_{t-1(0)}^i}{N_{t-1}} \right) \middle/ \frac{Y_{t-1(0)}}{N_{t-1}} \right] \times 100 \quad [2]$$

O primeiro termo avalia o contributo do turismo para o crescimento económico ($g_{r_t}^T$), isto é, quantos pontos percentuais do crescimento económico real per capita são atribuíveis ao turismo (Webster & Ivanov, 2007, 2011), e o segundo o das restantes atividades económicas:

$$g_{r_t}^T = \left[\left(\frac{Y_{t(0)}^T}{N_t} - \frac{Y_{t-1(0)}^T}{N_{t-1}} \right) / \frac{Y_{t-1(0)}^T}{N_{t-1}} \right] \times 100 \quad [3]$$

Para o cálculo do contributo do turismo para o crescimento económico, os dados foram recolhidos da base de dados *World Development Indicators* e *Open Trade and Competitiveness Data do World Bank* (World Bank, 2019a, 2019b). O PIB per capita encontra-se em USD, a preços constantes de 2010. A produção do setor do turismo foi avaliada pelo contributo direto das Viagens e Turismo para o PIB, que avalia a produção gerada por indústrias que lidam diretamente com turistas, incluindo hotéis, agentes de viagens, companhias aéreas e outros serviços de transporte de passageiros, bem como as atividades de restauração e lazer que lidam diretamente com turistas. Este agregado encontra-se disponível em termos nominais e a preços constantes de 2017 pelo que se procedeu ao seu cálculo para preços constantes de 2010 e posteriormente foi dividido pela população para obter em termos per capita.

4. O turismo nas economias lusófonas

4.1. A importância do turismo nas economias nacionais

O turismo assume uma importância distinta em cada um dos países lusófonos. Portugal e Cabo Verde destacam-se em termos de posicionamento relativo nas chegadas internacionais em percentagem da população e no peso das despesas dentro do país realizadas por turistas internacionais em viagens de negócios e lazer (incluindo despesas com transportes) no PIB (ver Figura 2). No entanto, Cabo Verde distancia-se de Portugal na importância que as despesas de turistas têm na despesa interna. As chegadas internacionais de turistas a cada um dos países lusófonos em percentagem da população são, em termos médios no período 2010-2017, mais elevadas em Portugal seguido de Cabo Verde, e foi nestes países que o crescimento médio anual do número de chegadas internacionais foi maior. Em Moçambique, e particularmente em Angola, verificou-se uma redução forte do número de chegadas internacionais de turistas (de -2,4% e -6,7%, respetivamente, em termos médios no período 2010-2017).

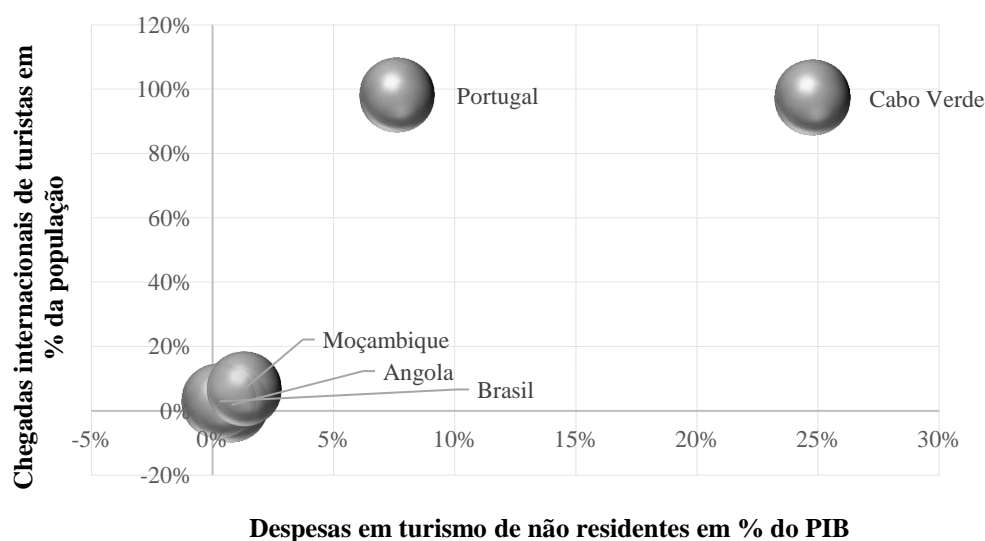


Figura 2: Indicadores de turismo, valores médios 2010-2017

[Fonte: World Bank (2019a), WTTC (2019)]

Em Cabo Verde o turismo contribuiu diretamente em média para 17% da produção interna (produção gerada pelas indústrias que lidam diretamente com turistas em % do PIB) e cerca de 15% para o emprego total, no período 2010-18, e em Portugal 5,5% e 6,2%, respetivamente (ver Tabela 1 e Tabela 2). Nos restantes países a contribuição é inferior e, em Angola o contributo direto é inferior à média mundial. O turismo em Angola é ainda muito residual ao contrário do que acontece em Cabo Verde e, em menor grau, em Moçambique.

Tabela 1: Contribuição direta do turismo para o PIB, em % do PIB

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Média
Angola	1,4%	1,1%	1,5%	1,6%	1,5%	1,5%	1,3%	1,3%	1,4%	1,4%
Brasil	3,1%	3,0%	3,0%	2,9%	3,1%	3,2%	3,1%	2,9%	3,0%	3,0%
Cabo Verde	15,0%	15,7%	17,7%	18,1%	17,0%	16,5%	16,8%	18,1%	18,4%	17,0%
Moçambique	3,2%	2,9%	3,1%	3,6%	3,9%	4,3%	3,4%	3,3%	3,2%	3,4%
Portugal	3,6%	4,1%	4,6%	5,1%	5,8%	6,0%	6,1%	6,7%	7,1%	5,5%
Mundial	2,9%	2,9%	2,9%	3,0%	3,0%	3,1%	3,2%	3,2%	3,2%	3,1%

[Fonte: WTTC (2019)]

Tabela 2: Contribuição direta do turismo para o emprego, em % do emprego total

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Média
Angola	1,4%	1,1%	1,4%	1,6%	1,3%	1,2%	1,1%	1,2%	1,2%	1,3%
Brasil	2,6%	2,6%	2,6%	2,6%	2,7%	2,8%	2,8%	2,6%	2,7%	2,7%
Cabo Verde	12,8%	14,2%	14,4%	15,3%	15,2%	14,4%	14,7%	16,0%	16,4%	14,8%
Moçambique	2,5%	2,2%	2,3%	2,7%	3,1%	3,4%	2,7%	2,7%	2,7%	2,7%
Portugal	4,3%	4,7%	5,3%	5,6%	6,4%	6,7%	7,1%	7,8%	8,1%	6,2%
Mundial	3,6%	3,6%	3,6%	3,7%	3,7%	3,8%	3,8%	3,8%	3,8%	3,7%

[Fonte: WTTC (2019)]

A formação bruta de capital fixo das indústrias diretamente envolvidas no turismo em percentagem do total da economia também denota a importância estratégica deste setor, com relevância para Cabo Verde e Portugal (ver Tabela 3).

Tabela 3: Investimento em capital fixo no turismo em % do investimento total

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Média
Angola	3,2%	3,3%	2,9%	3,1%	3,2%	2,9%	2,8%	3,0%	3,0%	3,1%
Brasil	4,9%	4,6%	4,5%	4,8%	5,3%	5,8%	5,9%	6,1%	6,1%	5,3%
Cabo Verde	23,2%	21,8%	23,2%	24,0%	24,1%	25,0%	25,2%	26,0%	25,6%	24,2%
Moçambique	5,4%	5,4%	4,9%	4,8%	4,6%	4,5%	4,3%	4,4%	3,8%	4,7%
Portugal	9,0%	9,3%	10,3%	10,2%	10,9%	9,3%	10,0%	4,1%	6,2%	8,8%
Mundial	4,3%	4,2%	4,1%	4,1%	4,1%	4,2%	4,3%	4,4%	4,4%	4,2%

[Fonte: WTTC (2019)]

4.2. Competitividade do turismo

Entre os países lusófonos, Portugal encontra-se na melhor posição, a melhor de todos os tempos, e com uma evolução favorável de 2017 para 2019 (ver Tabela 5). Nos países

africanos o nível de competitividade é muito baixo, principalmente em Angola e Moçambique e, conjuntamente com o Brasil diminuíram 5 posições no ranking mundial (para Angola o TTCI não foi calculado em 2017, pelo que se compara com 2015). Enquanto em Portugal o TTCI é superior em 27,2% à média mundial e no Brasil 15,8%, o mesmo não acontece para os países africanos (-7,7% em Cabo Verde, -24,3% em Moçambique e -28,9% em Angola). Nos sub-índices, Portugal apresenta melhores níveis de competitividade, com exceção de Recursos naturais e culturais para o qual o Brasil apresenta uma vantagem. Verifica-se uma correlação muito forte entre TTCI e Infraestruturas ($\rho=0,92$), Ambiente favorável ($\rho=0,92$), e forte com Recursos naturais e culturais ($\rho=0,81$) e Políticas e condições favoráveis às V&T ($\rho=0,71$).

Tabela 5: Índice de Competitividade de Viagens e Turismo e sub-índices, 2019

	TTCI		Sub-índices			
	Rank	Valor	Ambiente favorável	Políticas e condições favoráveis às V&T	Infraestruturas	Recursos naturais e culturais
Angola	134	2,74	3,44	3,66	2,14	1,70
Brasil	32	4,46	4,51	4,18	3,54	5,60
Cabo Verde	88	3,55	4,56	4,51	3,60	1,53
Moçambique	127	2,91	3,15	4,25	2,26	2,00
Portugal	12	4,89	5,52	4,80	5,20	4,05

[Fonte: WEF (2019)]

Em 2019, Portugal é o país de língua portuguesa mais bem colocado em termos de competitividade no turismo, seguido do Brasil, e destaca-se em dez dos catorze pilares. Nos Recursos naturais e Recursos culturais e turismo de negócios o Brasil apresenta uma vantagem comparativa, na Competitividade de preços é superado pelos restantes países e na Sustentabilidade Ambiental é também superado por Cabo Verde, Moçambique e Brasil. Portugal alcançou, neste ano, a 1ª posição no ranking mundial nas Infraestruturas de serviços turísticos.

Angola, em guerra civil até 2002, tem-se aberto gradualmente ao turismo. Em 2019, dos 140 países analisados, encontrava-se na 7ª pior posição de competitividade no turismo, resultado dos baixos valores nos pilares infraestruturas de transportes, abertura internacional e recursos culturais (ver Figura 3). Apesar da dimensão geográfica, Angola tem apenas um lugar classificado como Património Mundial pela UNESCO em 2017: Mbanza Kongo, vestígios da capital do antigo Reino do Kongo.

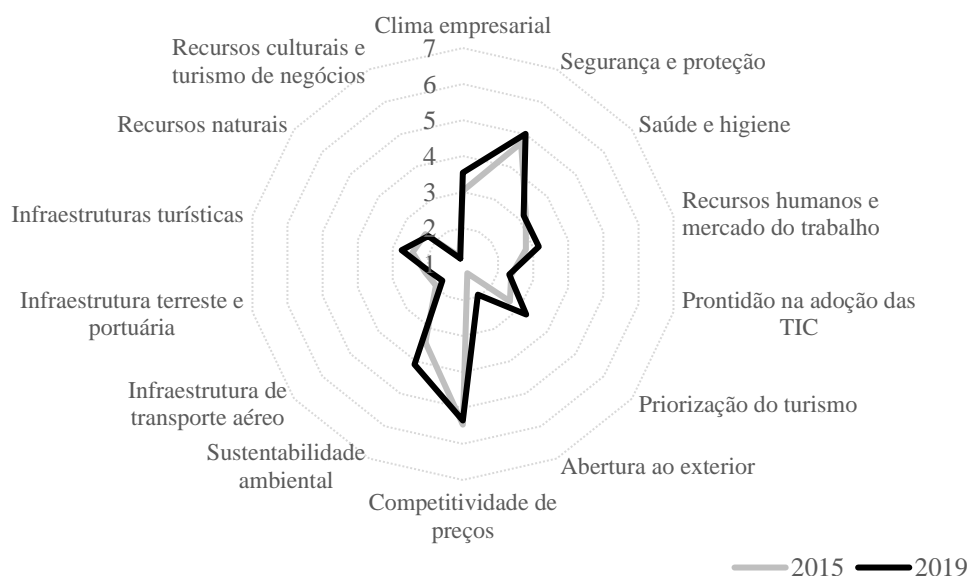


Figura 3: 14 pilares de competitividade no turismo, Angola

[Fonte: WEF (2015, 2019), elaboração própria]

O Brasil é o país da América do Sul que tem maior competitividade turística, para a qual contribui o seu capital natural e património cultural, para além de acolheram um número muito significativo de eventos de associações internacionais. O país encontra-se em 2ª posição mundial ao nível dos Recursos naturais e 9ª para Recursos culturais e turismo de negócios. Os valores mais baixos do TTCI verificam-se para as infraestruturas de transportes, abertura internacional e clima de negócios (ver Figura 4). Em 2019 o país diminuiu 5 posições no ranking mundial. Há uma deterioração para o país nos scores de Infraestruturas turísticas, Recursos naturais, Recursos culturais e turismo de negócios e Segurança e proteção. O Brasil teve dificuldades em superar a crise económica de 2014 e as incertezas políticas e institucionais, os problemas económicos e a insegurança que se vive no país atingiu muito os vários segmentos da atividade turística.

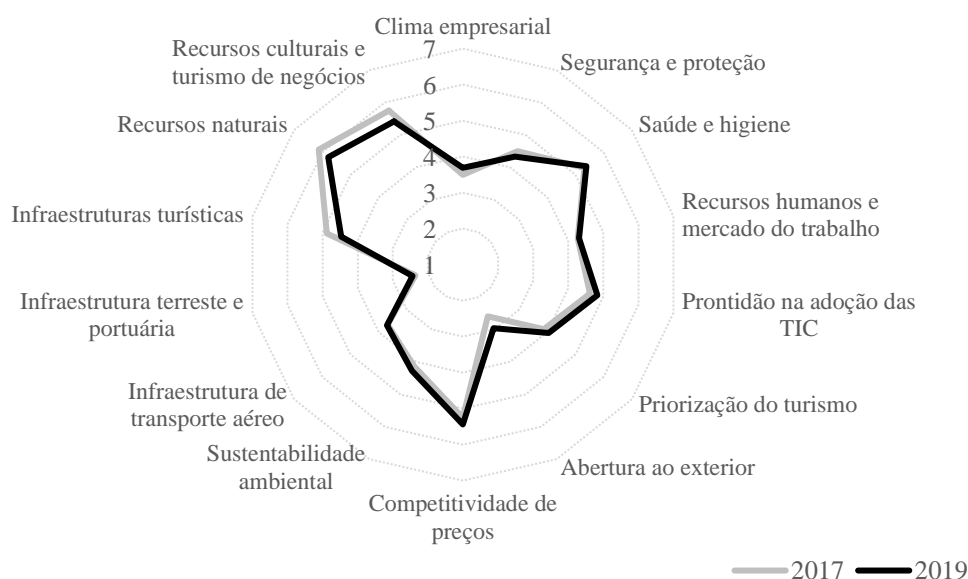


Figura 4: 14 pilares de competitividade no turismo, Brasil

[Fonte: WEF (2017, 2019), elaboração própria]

Em Cabo Verde o maior valor do TTCI verifica-se para a competitividade de preço (que se encontra na 34^a posição mundial) seguido de Segurança e proteção, tendo beneficiado do drama do terrorismo em outros pontos do Norte de África e Mediterrâneo (ver Figura 5). Este país tem a vantagem da sua relativa proximidade aos continentes europeu e americano, do clima ameno e da segurança. Pelo contrário, o pior desempenho verifica-se ao nível dos pilares de Recursos culturais e turismo de negócios (posição 136^a) e Recursos naturais. Entre 2017 e 2019 a deterioração mais acentuada nos scores dos pilares respeita a infraestruturas turísticas. Com uma procura turística crescente, o país continua a defrontar-se com problemas de oferta hoteleira e também de melhoria de infraestruturas de transportes e de saúde.

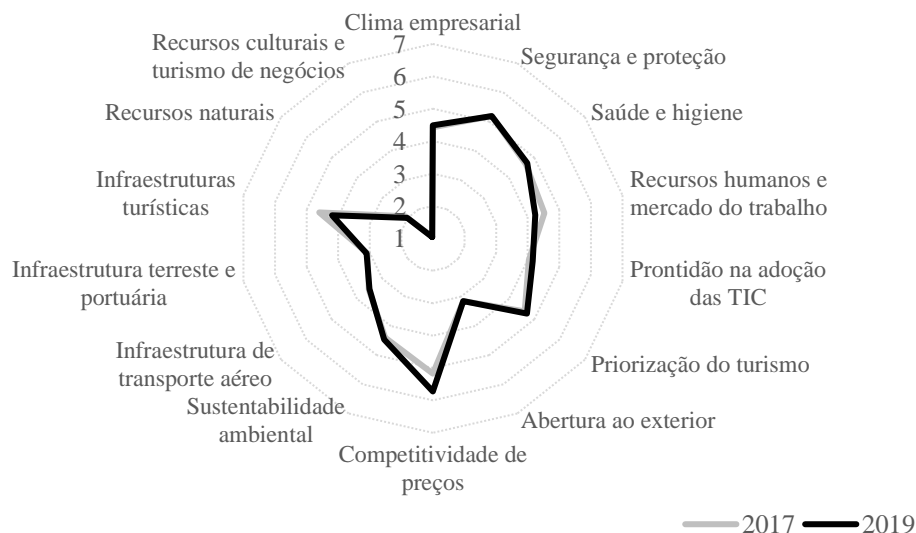


Figura 5: 14 pilares de competitividade no turismo, Cabo Verde

[Fonte: WEF (2017, 2019), elaboração própria]

Moçambique perde competitividade turística entre 2017 e 2019 e o turismo, neste país, continua a ser pouco explorado. Apesar dos seus recursos naturais e da sua política de abertura em matéria de vistos, Moçambique debate-se com problemas de saúde e higiene, infraestruturas de transportes e recursos culturais (ver Figura 6).

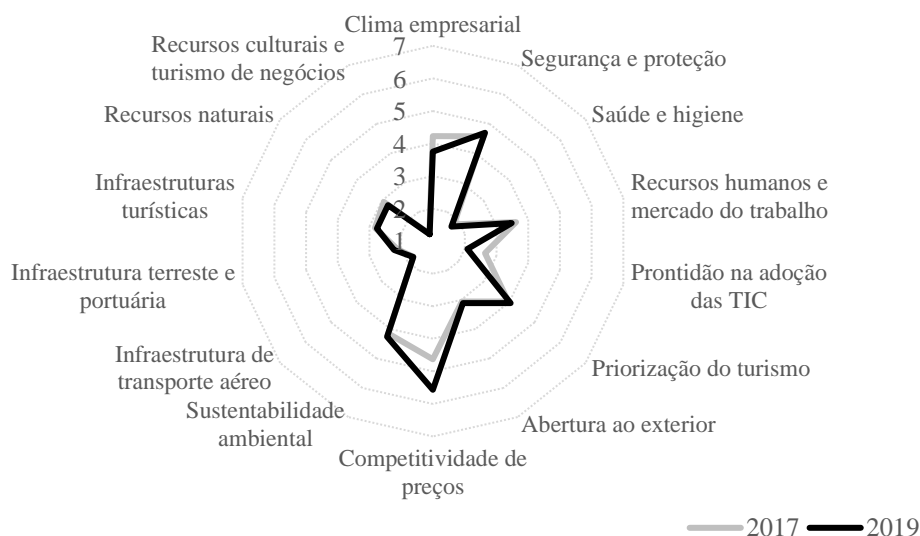


Figura 6: 14 pilares de competitividade no turismo, Moçambique

[Fonte: WEF (2017, 2019), elaboração própria]

Em 2019 Portugal foi beneficiado pela avaliação nas infraestruturas turísticas (tendo atingido a 1ª posição a nível mundial), segurança e proteção e higiene e saúde (ver Figura 7). A pior posição a nível mundial verifica-se para a competitividade de preços (95ª).

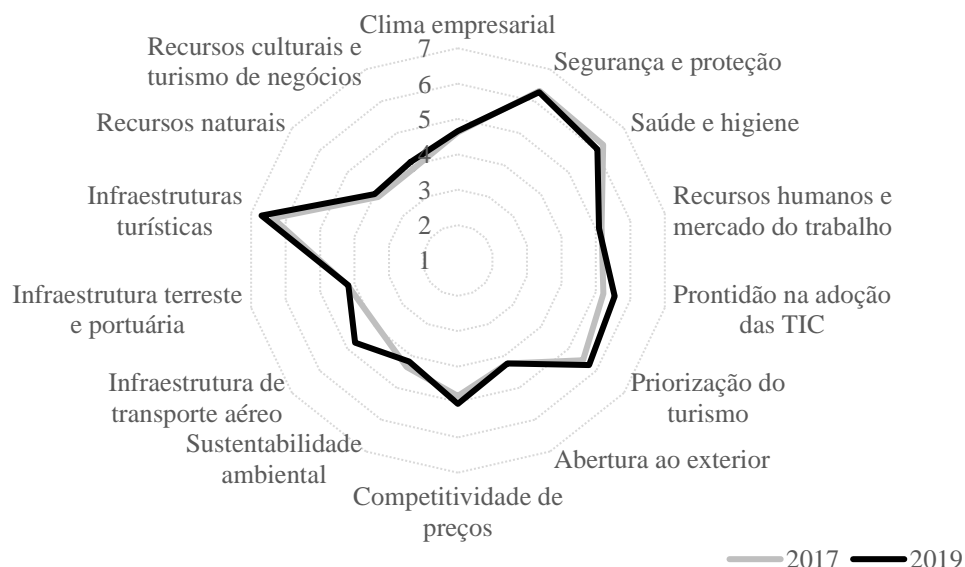


Figura 7: 14 pilares de competitividade no turismo, Portugal

[Fonte: WEF (2017, 2019), elaboração própria]

4.3. A importância do turismo e o contributo do turismo para o crescimento económico

Na tabela 6 apresentam-se os resultados do crescimento económico, obtidos a partir da eq. [1], o crescimento do sector do turismo avaliado pelo crescimento do valor acrescentado do turismo per capita, a preços constantes, e o contributo do turismo para o crescimento económico, avaliado pela metodologia de Ivanov e Webster (2007) de acordo com a equação [3].

Angola apresenta um crescimento económico anual médio negativo no período 2010-2018, particularmente a partir de 2015 resultante do forte declínio nos preços do petróleo desde 2014, o que prejudicou esta economia dependente das exportações de petróleo (ver Tabela 6). Apesar de recentemente estar a beneficiar de um aumento moderado no preço, a produção continua a diminuir, o que se reflete na arrecadação de divisas.

O Brasil passou por um período de progresso económico e social entre 2003 e 2014, com uma redução acentuada da pobreza e da desigualdade, mas desde 2015 o ritmo de redução destes dois indicadores parece ter estagnado. A taxa de crescimento económico vem diminuindo desde o início desta década e, em 2015 e 2016, houve uma contração significativa na atividade económica. Esta crise económica resultou da diminuição dos preços dos produtos e da escassa capacidade do país de realizar as reformas fiscais necessárias em todos os níveis do governo, diminuindo a confiança do consumidor e do investidor. Em 2017 e 2018 há uma branda recuperação da atividade económica brasileira, em grande parte por causa de um mercado de trabalho fraco, investimentos adiados por incertezas políticas, e a greve geral dos camionistas que paralisaram muitas atividades económicas em meados de 2018.

Apesar dos desafios associados a ser uma pequena economia insular, Cabo Verde testemunhou um progresso social e económico acentuado entre 1990 e 2008, impulsionado principalmente pelo rápido desenvolvimento de resorts turísticos inclusivos. A partir de 2012, o crescimento económico foi negativo, consequência do impacto prolongado da crise financeira e económica global. A recuperação do crescimento começou em 2016, impulsionada principalmente por exportações e investimentos.

Moçambique apresentou uma trajetória de crescimento económico elevado, mas a partir da crise da dívida oculta de 2016 o nível de crescimento do PIB real per capita foi muito baixo.

A Grande Recessão também afetou o crescimento da economia portuguesa e, devido à crise da Eurozona, Portugal entrou novamente em recessão. Em 2011 foi o terceiro Estado-Membro da União Europeia a receber o resgate financeiro da Comissão Europeia, Banco Central Europeu e do Fundo Monetário Internacional, saindo deste programa em 2014.

Tabela 6: Contributo do turismo para o crescimento económico

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Crescimento anual médio 2010-2018	Média 2010-2018
Angola											
Crescimento económico	1.08%	-0.22%	4.71%	1.29%	1.22%	-2.47%	-5.82%	-3.41%	-5.29%	-1.31%	
Crescimento do sector do turismo	-7.34%	-15.87%	40.99%	8.70%	-6.14%	-8.03%	-24.32%	1.73%	2.12%	-1.65%	
Contributo do turismo para o crescimento económico	-0.11%	-0.22%	0.47%	0.13%	-0.10%	-0.12%	-0.35%	0.02%	0.03%		-0.03%
Brasil											
Crescimento económico	6.52%	3.03%	1.01%	2.11%	-0.35%	-4.35%	-4.10%	0.25%	0.33%	-0.29%	
Crescimento do sector do turismo	-0.93%	1.67%	-0.53%	0.19%	3.19%	-1.78%	-5.11%	-6.80%	1.93%	-0.96%	
Contributo do turismo para o crescimento económico	-0.03%	0.05%	-0.02%	0.01%	0.09%	-0.05%	-0.16%	-0.21%	0.06%		-0.03%
Cabo Verde											
Crescimento económico	0.23%	2.68%	-0.19%	-0.48%	-0.65%	-0.24%	3.44%	2.78%	4.30%	1.44%	
Crescimento do sector do turismo	6.38%	-8.30%	6.33%	16.36%	13.70%	14.36%	1.04%	1.01%	5.29%	5.93%	
Contributo do turismo para o crescimento económico	1.19%	-1.65%	1.12%	3.09%	3.02%	3.63%	0.30%	0.29%	1.47%		1.38%
Moçambique											
Crescimento económico	3.80%	4.21%	4.29%	4.22%	4.48%	3.61%	0.83%	0.77%	0.30%	2.82%	
Crescimento do sector do turismo	4.78%	-9.66%	4.77%	14.64%	11.97%	12.55%	-0.62%	-0.70%	3.46%	4.26%	
Contributo do turismo para o crescimento económico	0.15%	-0.31%	0.13%	0.41%	0.37%	0.42%	-0.02%	-0.03%	0.12%		0.14%
Portugal											
Crescimento económico	1.85%	-1.68%	-3.64%	-0.59%	1.44%	2.24%	2.25%	3.05%	2.33%	0.65%	
Crescimento do sector do turismo	15.34%	13.77%	9.57%	10.95%	14.82%	4.83%	6.37%	12.26%	5.61%	9.71%	
Contributo do turismo para o crescimento económico	0.48%	0.48%	0.39%	0.51%	0.77%	0.28%	0.38%	0.76%	0.38%		0.49%

[Fonte: cálculos próprios]

O crescimento anual médio do setor do turismo no período 2010-2018 foi particularmente elevado em Portugal (9,7%), seguido de Cabo Verde (5,93%) e Moçambique (4,26%), enquanto em Angola e no Brasil foi negativo (ver Tabela 6).

Em Portugal, o contributo do turismo para o crescimento económico global foi sempre positivo no período em análise e, entre 2011 e 2013 em que a economia portuguesa se encontrava em recessão, o turismo desempenhou um papel muito relevante, uma vez que

o crescimento económico seria mais negativo se não fosse o desempenho favorável deste setor. Nos restantes anos, em que houve crescimento económico, o turismo constituiu, também, um impulsionador deste desempenho global da economia portuguesa. Em 2018, do crescimento económico português, 0,38% resultou do crescimento das atividades turísticas.

Cabo Verde é o país em que o contributo direto do turismo para o crescimento económico foi maior, em termos médios (1,38%) e impulsionador do crescimento económico global. A economia de Cabo Verde é particularmente estimulada pelo turismo baseado nas temperaturas amenas durante todo o ano, praias, democracia estável, riscos de segurança limitados e proximidade com a Europa. Apenas em 2011 o turismo desacelerou o crescimento económico, mas em períodos onde o crescimento da economia cabo-verdiana foi negativo (2012-2015), o contributo direto do turismo impediu que aquele decréscimo fosse maior.

Em Moçambique o contributo direto do turismo para o crescimento económico global também foi positivo, em termos médios, mas apenas de 0,14%. De salientar os anos 2011, 2016 e 2017, em que este contributo foi negativo.

No Brasil e Angola o turismo não se revelou um motor de crescimento económico, em termos médios, no período 2010-2018, uma vez que o seu contributo foi negativo. No entanto, em Angola, nos dois últimos anos em que o crescimento económico foi negativo, o turismo teve um contributo positivo.

5. Conclusões

O turismo tem tido, e continuará a ter nas próximas décadas, um forte crescimento, podendo potenciar o crescimento económico. De acordo com a WEF (2017), em consonância com o WTTC, as economias emergentes para além de aumentarem a sua quota como mercados emissores também irão tornar-se destinos mais atrativos, prevendo que, no período 2016-2026, Angola e Moçambique se encontrem entre os 10 destinos com maior crescimento em termos de despesas por viagens de lazer.

Nos países lusófonos em análise, o turismo tem um peso muito elevado na economia cabo-verdiana e constitui um impulsionador do crescimento económico. De igual forma, em Portugal e em Moçambique, o turismo teve um contributo direto para o PIB superior à média mundial, em média no período 2010-2018, contribuindo em 0,49% e 0,14% para o crescimento económico, respetivamente. Nos restantes países, em termos médios, o turismo teve um peso relativo inferior e um contributo negativo para o crescimento económico, também ele negativo, embora em Angola, nos dois últimos anos o turismo impediu que o decréscimo do PIB real per capita fosse maior. Também Ivanov e Webster (2011) concluem que o contributo do turismo para o crescimento económico é maior nos países em que esta atividade económica tem um maior peso no PIB, numa amostra mais global. Contrariamente, Brida, Pereyra, Devesa e Aguire (2008) concluem que embora o contributo do turismo para o PIB seja maior nos países mais desenvolvidos, não está necessariamente associado a um maior contributo do turismo para o crescimento económico.

Portugal tem tido muito destaque ao nível do turismo. Embora não tenha a competitividade dos recursos naturais como o Brasil, tem-se evidenciado pela qualidade da oferta turística, aliada à segurança e condições de higiene e saúde. O turismo é uma forma dos países lusófonos, em particular os africanos, de diversificarem a sua atividade económica para além da extração de recursos naturais, mas nestes últimos é necessário

realizar investimentos em infraestruturas, recursos humanos e na melhoria das condições de saúde e higiene de forma a beneficiar o setor do turismo.

6. Referências

- Balaguer, J., & Cantavella-Jordá, M. (2002). Tourism as a long-run economic growth factor, the Spanish case. *Applied Economics*, 34(7), 877-884.
- Balassa, B. (1978). Exports and economic growth: Further evidence. *Journal of Development Economics*, 5, 181-189.
- Brida, J., Pereyra, J., & Devesa, M. (2008). Evaluating the Contribution of Tourism on Economic Growth. *Anatolia: An International Journal of Tourism and Hospitality Research*, 19(2), 351-356.
- Brida, J., Pereyra, J., Devesa, M., & Aguirre, S. (2008). An Evaluation of the Contribution of Tourism on Economic Growth: The Case of Spain, France, Italy, UK. and USA. *Cuadernos de Turismo*, 22, 35-46.
- Brindis, R., & Alberto, M. (2015). La contribución del turismo al crecimiento económico de México: Un análisis por ramas características del sector. *Nova Scientia*, 7(13), 337-351.
- Chiu, Y-B, Yeh, L. (2017). The threshold effects of the tourism-led growth hypothesis: Evidence from a cross-sectional model. *Journal of Travel Research*, 56(5), 625-637.
- Devesa, M., Zapata-Aguirre, S., Risso, W., Brida, J., & Pereyra, J. (2009). Turismo y crecimiento economico, un analisis empirico de Colombia. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 18(1), 21-35.
- Eeckels, B., Filis, G., & León, C. (2012). Tourism income and economic growth in Greece: Empirical evidence from their cyclical components. *Tourism Economics*, 18(4), 817-834.
- Glaesser, D., Kester, J., Paulose, H., Alizadeh, A., & Valentin, B. (2017). Global travel patterns: An overview. *Journal of Travel Medicine*, 24(4), 1-5.
- Habibi, F., Rahmati, M., & Karimi, A. (2018). Contribution of tourism to economic growth in Iran's Provinces: GDM approach. *Future Business Journal*, 4(2), 261-271.
- Ivanov, S., & Webster, C. (2007). Measuring the impact of tourism on economic growth. *Tourism Economics*, 13(3), 379-388.
- Ivanov, S., & Webster, C. (2010). Decomposition of economic growth in Bulgaria by industry. *Journal of Economic Studies*, 37(2), 219-227.
- Ivanov, S., & Webster, C. (2011). Tourism's contribution to economic growth - A global analysis for the first decade of the millennium. *Tourism Economics*, 19(3), 477-508.
- Kumar, R. A. (2019). The impact of inbound tourism on economic growth of Nepal. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(3), 183-195.
- Llorca-Rodríguez, C., Casas-Jurado, A., & Soler-Domingo, A. (2012). Development of the Cuzco region, the tourism contribution. *Ambiente y Desarrollo*, XVI (31), 77-89.
- McKinnon, R. (1964). Foreign exchange constraint in economic development and efficient aid allocation. *Economic Journal*, 74, 388-409.
- Minh, T., & Chau (2013). The contribution of tourism to economic growth in Thua Thien Hue Province (Vietnam). *International Journal of Social and Economic Research*, 3(2), 160-168.
- Nowak, J., Sahli, M., & Cortés-Jiménez, I. (2007). Tourism, capital good imports and economic growth: Theory and evidence for Spain. *Tourism Economics*, 13, 515-536.
- Shahbaz, M., Kumar, R., Ivanov, S., & Loganathan, N. (2017). The nexus between tourism demand and output per capita with the relative importance of trade openness and financial development: A study of Malaysia. *Tourism Economics*, 23(1), 168-186.
- Shan, J., & Wilson, K. (2001). Causality between trade and tourism, empirical evidence from China. *Applied Economics Letters*, 8, 279-283.

- Tiwari, A. (2011). Tourism, exports and FDI as a means of growth - Evidence from four Asian Countries. *The Romanian Economic Journal*, 40(XIV), 131-151.
- Trang, N., Duc, N., & Dung, N. (2014). Research Note: Empirical assessment of the Tourism-Led Growth Hypothesis - The case of Vietnam. *Tourism Economics*, 20(4), 885-892.
- World Bank (2019a). World Development Indicators database. Acedido em 10 de julho de 2019, em <https://data.worldbank.org/>
- World Bank (2019b). Open Trade and Competitiveness Data. Acedido em 10 de julho de 2019, em <https://tcdata360.worldbank.org/>
- World Economic Forum [WEF] (2015). *The Travel & Tourism Competitiveness Report 2015*. Genebra: World Economic Forum.
- World Economic Forum [WEF] (2017). *The Travel & Tourism Competitiveness Report 2017*. Genebra: World Economic Forum.
- World Economic Forum [WEF] (2019). *The Travel & Tourism Competitiveness Report 2019*. Genebra: World Economic Forum.
- World Travel & Tourism Council [WTTC] (2019). WTTC Data Gateway. Acedido em 10 de julho de 2019, em <http://tool.wttc.org/>
- Zuo, B., Huang, S. (2018). Revisiting the tourism-led economic growth hypothesis: The case of China. *Journal of Travel Research*, 57(2), 151-163.

Vantagens e desvantagens da implementação do BSC numa microempresa em Cabo Verde

Advantages and disadvantages of implementing BSC in a micro enterprise in Cape Verde

Alessandro Carvalho¹, Sofia Cardim¹
alessandrocarvalho10@hotmail.com, sofiacardim@ipb.pt

¹*Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

Resumo

O *Balanced Scorecard* (BSC) é um instrumento de planeamento estratégico, através do qual a organização define claramente as suas metas, estratégias e atividades, para medir o desempenho da sua atividade, através de indicadores quantificáveis e verificáveis. Esta metodologia, publicada pela primeira vez por Kaplan e Norton (1992), considera quatro perspetivas distintas, mas complementares entre si: financeira, clientes, processos internos e aprendizagem e desenvolvimento organizacional. Este é, no entanto, um instrumento que nem sempre é de fácil utilização devido à interligação entre os vários objetivos e indicadores, e à sua elevada complexidade, pelo que, muitas microempresas, que nem sempre dispõem dos adequados recursos humanos, iniciam a sua implementação, mas acabam por a abandonar, uma vez que não veem uma análise custo benefício positiva, pelo menos no curto prazo. Assim, este trabalho teve como objetivo perceber quais as principais vantagens e desvantagens decorrentes da implementação do BSC numa microempresa do setor dos serviços (turismo), em Cabo Verde. Para se levar a cabo o objetivo definido, a metodologia adotada enquadra-se no tipo investigação-ação, uma vez que se pressupunha a introdução e o desenvolvimento de um novo instrumento estratégico de gestão na empresa objeto estudo e, como tal, uma efetiva e desejada mudança organizacional. Quanto aos principais resultados (vantagens), destaca-se que a implementação do BSC na empresa contribuiu para o desenvolvimento dos recursos humanos, promovendo um melhor entendimento, alinhamento e envolvimento dos colaboradores numa perspetiva multinível, porque todos atualmente sabem que ações devem desenvolver para cumprir as metas estabelecidas, assim como contribuirá para aumentar o volume de negócios e a satisfação dos clientes, pois a empresa, com base nas iniciativas que estão a ser desenvolvidas durante a sua implementação, começa a centrar-se mais na eficiência e qualidade dos seus serviços, investindo na formação dos seus colaboradores. A principal desvantagem observada, resulta da escassez de tempo, em virtude da acumulação da gestão da empresa com tarefas operacionais (por parte do empresário), o que impossibilita uma total dedicação à gestão e a um possível futuro desenvolvimento do instrumento. Tendo o BSC contemplado um horizonte temporal de três anos, algumas das atividades sugeridas no âmbito do desenvolvimento da estratégia da empresa foram: a abertura de um novo stand na Ilha de Santiago, a dinamização da página de Facebook e do site da empresa, a otimização das rotas por colaborador e a definição do plano de formação.

Palavras-Chave: BSC, Cabo Verde, estratégia, microempresa, serviços.

Abstract

The Balanced Scorecard (BSC) is a strategic planning tool, through which an organization clearly defines how its goals, measures, strategies, activities and budgets, to measure the performance of its activity, through measurable and verifiable indicators. This methodology, first published by Kaplan and Norton (1992), considers four distinct but complementary perspectives: financial, clients, internal processes, and learning and organizational development. This is, however, an instrument that is not always easy to use due to the interconnection between the various objectives and indicators, and its high complexity, so many micro enterprises, which do not always have adequate human resources, start implementing them, but eventually abandon it as they do not see a positive cost benefit analysis, at least in the short term. In the present research, a practical work was carried out on the development and implementation of a BSC instrument in a Cape Verde micro-enterprise, in the area of services and support to the tourism sector. To carry out the defined objectives, the adopted methodology is the research-action type, since it was assumed the introduction and development of a new strategic management tool in the company under study and, as such, an effective and desired organizational change. As for the main results (advantages), it is noteworthy that the implementation of the BSC in the company contributed to the development of its human resources, promoting a better understanding, alignment and involvement of employees in a multilevel perspective, because everyone currently knows what actions must be developed to comply the established goals, as well as will contribute to increase the volume of business and the satisfaction of the clients, because the company, based on the initiatives that are being developed during its implementation, begins to focus more on the efficiency and quality of its services, investing in the training of its employees. The main disadvantage observed are related with the shortage of time, due to the accumulation of the company's management with operational tasks (by the entrepreneur), which makes it impossible to fully dedicate to management and a possible future development of the BSC instrument. With the BSC covering a three-year time horizon, some of the activities suggested in the development of the company's strategy were: the opening of a new stand on Santiago Island, the dynamization of the Facebook page and the company's website, the optimization routes per employee and the definition of the training plan.

Keywords: BSC, Cape Verde, strategic, micro company, services.

1. *Balanced Scorecard* (BSC): Contextualização e enquadramento teórico

O *Balanced Scorecard* (BSC) é uma ferramenta de planeamento estratégico, através da qual uma organização pode definir claramente os seus objetivos, metas e estratégias, para medir o seu desempenho empresarial através de indicadores quantificáveis e verificáveis. Esta metodologia foi publicada pela primeira vez em 1992 por Robert S. Kaplan e David P. Norton, num artigo que definia parâmetros para avaliação e melhoria do desempenho organizacional dos negócios.

Desta forma, este método consiste em determinar, de maneira equilibrada, as relações de causa e efeito entre quatro grupos de indicadores de avaliação de uma empresa, que são: financeiros, clientes, processos internos e aprendizagem e desenvolvimento. Desta forma, e caso os indicadores sejam aplicados em alinhamento com a missão, visão e objetivos da organização, permitem à mesma avaliar e melhorar o seu desempenho, através do desenho de novas e adequadas estratégias, que lhe possibilitarão um melhor posicionamento no mercado.

A inclusão de perspetivas adicionais à financeira, relaciona-se com o facto de que estes indicadores (financeiros), quando considerados de forma isolada, fornecerem à empresa

uma perspetiva redutora da sua realidade (Walker & Ainsworth, 2007). Cada vez mais, aspetos relacionados com a satisfação, quer dos colaboradores, quer dos clientes, são importantes, assim como todas as dimensões que permitem avaliar formas de crescimento e de desenvolvimento organizacional.

Segundo Kaplan e Norton (1997), o BSC é uma metodologia que relaciona a missão, os valores, a visão e a estratégia da empresa em indicadores de desempenho, agrupando-os sob as quatro perspetivas já enunciadas. Visa, não apenas controlar o desempenho das organizações, mas também ajudar a implementar a sua estratégia, estabelecer metas, tornar as ações consistentes (com a estratégia) e os seus objetivos e aprender com o feedback resultante da sua aplicação (Russo, 2015).

Desde a versão proposta por Kaplan e Norton (1992), que esta metodologia passou por sucessivas atualizações resultantes da sua continuada implementação. Segundo Saraiva (2011) e Saraiva e Alves (2013), a ferramenta foi utilizada como: sistema de medição, sistema de comunicação, sistema de avaliação global e individual e sistema de gestão de alianças estratégicas.

1.1. As quatro perspetivas do BSC

1.1.1. A perspetiva financeira

As empresas, consoante a fase do ciclo de vida em que se encontrem, apresentam objetivos diferentes no que concerne aos seus objetivos financeiros. Assim, uma empresa que se encontre a iniciar a sua atividade, necessita habitualmente da realização de investimentos que, nem sempre (e de acordo com a sua área de atividade e de outras variáveis) se traduzem, no curto prazo, no retorno imediato desses investimentos. Já numa fase de afirmação da sua sustentabilidade, as empresas centram os seus esforços nos processos de melhoria contínua que lhe irão permitir fidelizar clientes e, agora sim, continuar a realização dos seus investimentos, mas com retorno do capital investido. Na fase de maturidade, as empresas centram-se na manutenção (e em alguns casos, na expansão) da sua capacidade funcional, com retorno do capital investido (Kaplan & Norton, 1997).

Para Russo (2015), a perspetiva financeira está diretamente relacionada com os interesses dos acionistas (no caso das sociedades anónimas), uma vez que, a longo prazo, o objetivo principal das empresas é obter retornos para o capital investido. Assim, o recurso à metodologia BSC não é incompatível com este propósito, uma vez que os indicadores definidos permitem avaliar se a estratégia desenvolvida se encontra a contribuir de forma efetiva para a melhoria do desempenho financeiro.

Kaplan e Norton (2001) consideram que, para os acionistas, o valor da empresa depende do aumento do lucro e do aumento da produtividade. Posteriormente, estes mesmos autores, Kaplan e Norton (1996), com base na sua experiência empresarial, identificaram três temas financeiros que podem servir de base à orientação estratégica da empresa, nomeadamente:

- O crescimento das receitas;
- A redução de custos e o aumento da produtividade;
- A utilização de ativos face à estratégia de investimento.

Segundo Sousa e Rodrigues (2002), os objetivos financeiros devem ser estabelecidos de acordo com a estratégia geral da empresa. Isto significa que objetivos diferentes podem

coexistir dependendo de estratégias, divisões ou unidades de negócios diferentes, embora todos devam ser consistentes com a estratégia geral da empresa.

1.1.2. A perspetiva dos clientes

Embora também com uma relação muito próxima com os resultados financeiros da empresa, os indicadores definidos na perspetiva dos clientes visam monitorizar de que forma os parâmetros definidos para estes (clientes, em sentido lato) se encontram a contribuir para os resultados globais da empresa (encontrando-se aqui incluídos os indicadores financeiros). A melhoria da produtividade e o consequente crescimento das receitas são, segundo Kaplan e Norton (2000), as linhas gerais pelas quais as empresas, mais frequentemente, definem uma estratégia. O crescimento das receitas é um reflexo das restantes perspetivas e deverá ser obtido através da inclusão de novos produtos e/ou serviços, ou da exploração de novos mercados; a estratégia para o aumento da produtividade refletirá a busca pela execução efetiva das atividades operacionais de apoio aos clientes atuais e poderá incluir também a redução de custos.

Kaplan e Norton (1997) consideram ser fundamental a identificação de segmentos de clientes e de mercado que possam contribuir de forma mais ativa para os objetivos financeiros. Ainda de acordo com estes autores, é na perspetiva dos clientes que se avaliam fatores como: a satisfação, a lealdade, a fidelização, a angariação e o valor dos clientes em determinados grupos ou segmentos específicos.

Não obstante as proposições de valor variarem de acordo com os setores de atividade, é possível a identificação de um conjunto de atributos comuns, que podem ser agrupados em três categorias distintas:

- Atributos associados aos produtos/serviços oferecidos pela empresa (funcionalidade, qualidade e preço);
- Atributos relacionados com os clientes (rapidez na resposta ao cliente e relacionamento no ato da compra);
- Atributos relacionados com a imagem e a reputação da empresa no mercado (Kaplan e Norton, 1997).

1.1.3. A perspetiva dos processos internos

A perspetiva dos processos internos deverá contribuir para que a organização identifique os processos críticos para a consecução dos objetivos das duas perspetivas anteriores.

Assim, pretende-se identificar o que é necessário ser desenvolvido internamente para melhorar e exceder as expectativas e necessidades dos clientes. Para tal, recorre-se a indicadores não financeiros que, de acordo com Brewer e Speh (2000) se focalizam em quatro tipos de atributos distintos: qualidade, tempo, flexibilidade e mensuração de custos.

Segundo Kaplan e Norton (1997), a definição dos indicadores e objetivos para esta perspetiva ocorre após a identificação e formulação dos objetivos para as perspetivas financeiras e de clientes. As empresas devem possuir a capacidade de identificar os processos mais relevantes, e nos quais devem centrar o seu esforço, para alcançar a excelência sustentável, com vista à máxima satisfação dos clientes. Assim, devem ser atributos fundamentais no âmbito desta perspetiva: a inovação, o marketing e os serviços pós-venda, entre outros, sendo o princípio fundamental a produção de bens e/ou serviços ao menor custo e com a maior qualidade.

1.1.4. A perspetiva de aprendizagem e desenvolvimento

Na conceção original do BSC, Kaplan e Norton (1992) designaram a quarta perspetiva como inovação e aprendizagem, tendo, posteriormente, concluído que a inovação deve ser parte integrante dos processos internos da organização (Kaplan & Norton, 1996). Consequentemente, considera-se que a quarta perspetiva deve estabelecer a relação com a infraestrutura necessária para que a empresa se possa desenvolver a longo prazo. De acordo com Pinto (2009), esta perspetiva deve incluir um conjunto de valores intangíveis comumente relacionados com várias vertentes do capital não financeiro: humano, informação e organizacional.

É um facto que as organizações devem procurar incessantemente a melhoria contínua de forma a manterem e a aumentarem as suas vantagens competitivas face aos demais concorrentes. No entanto, as mudanças externas são constantes e, muitas vezes, imprevisíveis, logo, as organizações devem ter os meios essenciais e necessários para responder a essas mudanças de forma proativa. Esses meios de resposta proativa passam pela melhoria contínua dos conhecimentos e da aquisição de novos recursos que lhes irão permitir antecipar algumas dessas mudanças.

Assim, compreende-se a importância dos recursos humanos e de toda a envolvente humana inerente às organizações. Neste sentido, Russo (2015) refere-se ao primordial papel das pessoas nas organizações, considerando-as como o fulcro das organizações contemporâneas. É, pois, nas pessoas, que se centra a principal fonte de aprendizagem e desenvolvimento organizacional, sendo essencial para as empresas terem as competências necessárias para capturar os melhores recursos (humanos), moldá-los aos olhos da sua cultura organizacional e motivá-los para que estes contribuam para o aumento da produtividade.

Para este autor (Russo, 2015), a perspetiva de aprendizagem e desenvolvimento deverá incluir indicadores com duas tipologias distintas:

- Os indicadores genéricos relacionados com resultados e respeitantes à organização como um todo;
- Os indicadores específicos de cada situação dentro desta perspetiva.

1.2. Casos de implementação do BSC

Para se conseguir uma perspetiva mais geral da implementação deste instrumento, foi realizada uma análise a vários casos de implementação do BSC em empresas, que integram vários setores de atividade. A tabela seguinte (Tabela 1) evidencia essa análise, destacando-se os seguintes aspetos: o setor de atividade em que as empresas operam, o tipo de empresa (de acordo com a sua dimensão: micro, pequena, média ou grande), a sua propriedade (pública ou privada) e o país em que a empresa se encontra. Destacaram-se as principais dificuldades identificadas e as principais vantagens observadas na implementação do BSC nestas empresas.

Tabela 1: Casos de implementação do BSC

Autor/Ano	Sector de atividade	Dimensão ou tipo de empresa e país	Principais dificuldades identificadas na implementação do BSC	Principais vantagens observadas na implementação do BSC
Phillips e Louvieris (2005)	Turismo	PME Reino Unido	Controlo orçamental; Gestão no relacionamento com o cliente; Gestão estratégica; Definição de objetivos claros; Recursos humanos como impulsionadores da inovação; Incentivo ao trabalho em equipa.	Aumento do lucro operacional bruto; Volume de vendas alcançado; Adesão ao orçamento; Atingir metas financeiras.
Carvalho (2009)	Transportes (transportes públicos)	Empresa pública Grande Portugal	Problemas causados pelo <i>input</i> manual e produção de informações isoladas; Redução de custos usando o <i>Enterprise Resource Planning</i> Aumento da autonomia da empresa na gestão da informação e no desenvolvimento interno de novas soluções; Escassez de recursos para criação de <i>software</i> para implementação do BSC.	Facilitou a disseminação da estratégia e simplificou o sistema de controlo da gestão.
Rompho (2011)	Gestão	PME	Mudanças frequentes na estratégia empresarial; Falta de tempo; Recursos humanos limitados; Recursos de capital limitados; Falta de envolvimento da gestão de topo; Excessivo foco das PME no desempenho operacional e financeiro.	Ganhos no desenho e descrição da estratégia; Priorização dos objetivos e procura por um processo de gestão estratégica mais eficiente; Cooperação entre departamentos ou setores; Suporte e comprometimento entre proprietário e gerente; Utilização de sistemas de <i>hardware</i> e <i>software</i> .
Radnor e Lovell (2003)	Serviços de saúde	PME Reino Unido	Estabelecimento de pré-condições para a implementação do BSC; Questões de desenho do BSC; Necessidade subjacente à implementação do BSC questionada; Existência de dúvidas na capacidade do BSC oferecer melhoria ao desempenho da empresa; Preocupações baseadas em recursos que potencialmente inibem o sistema BSC.	Melhoria na eficiência do serviço; Melhoria na relação responsabilidade paciente/público; Envolvimento da equipa.
Akkermans e Oorschot (2005)	Seguros	Países Baixos	Diminuição da lista de indicadores para um número mais fácil de gerir; Falta de integração entre os níveis estratégico e operacional.	Simplicidade do <i>layout</i> do BSC; Estabelecimento das relações entre as vertentes financeiras e não financeiras da empresa.
Dizaji, Mazdeh e Makui (2018)	Indústria alimentar	Grande Irão	Inexistência de sistema de pesagem; Falta de clareza nas inter-relações entre os campos; Atributos do BSC são imprecisos e subjetivos; Integração subjetiva de resultados.	Melhor relação entre os objetivos organizacionais com a política de recompensa; Melhoria na estratégia (controle e <i>feedback</i>); Melhoria na perceção da relação causa e efeito entre os critérios de desempenho, por parte dos gestores, capacitando-os para uma melhor tomada de decisões estratégicas; Criação de equilíbrio entre desempenho interno e externo e entre critérios financeiros e não financeiros; Flexibilidade e compatibilidade com qualquer organização.

[Fonte: Elaboração própria com base nos artigos citados]

2. Metodologia

O presente trabalho teve como base uma metodologia qualitativa, procurando a compreensão da realidade, através da implementação de um BSC numa microempresa em Cabo Verde, e identificando quais as vantagens e desvantagens daí resultantes. Assim, destacam-se os seguintes aspetos relativamente ao desenvolvimento desta investigação:

- Embora os resultados sejam importantes, o processo (que neste caso constitui o desenvolvimento e a implementação do instrumento BSC) é também fundamental à organização, sendo uma ferramenta dinâmica e passível de ser ajustada;
- O investigador desempenha um papel fundamental na recolha de dados e, consequentemente, na sua integração ao longo de todo o processo;
- Estamos na presença de uma visão ou comportamento holístico, sendo considerados: as informações e dados recolhidos e o desenvolvimento e a organização do instrumento a ser implementado, que nunca devem deixar de ser observados como uma realidade inseparável;
- Deve haver alguma flexibilidade em relação ao cronograma de desenvolvimento da investigação, uma vez que podem ocorrer ajustamentos ao longo do processo. Estes, no entanto, não deverão comprometer os prazos de implementação;
- Trata-se de uma investigação descritiva, através da qual se produzem dados com teor descritivo, obtidos essencialmente através de documentos contabilísticos da empresa, de entrevistas (gestão de topo) e de questionários (colaboradores).

Assim, a presente investigação foi realizada numa empresa que atua no setor do turismo em Cabo Verde que, apesar de ter disponibilizado todos os dados contabilísticos e financeiros e evidenciando estar totalmente disponível para colaboração no presente trabalho, solicitou o anonimato. Como tal, todas as referências à entidade/empresa em que o estudo foi desenvolvido aparecem como Empresa A, Lda. ou, mais abreviadamente, Empresa A.

A investigação realizada enquadra-se no tipo investigação-ação, uma vez que a metodologia utilizada pressupunha a introdução de um novo instrumento estratégico de gestão na empresa em estudo e, como tal, uma efetiva mudança organizacional. Assim, foram seguidos os seguintes procedimentos:

1. Elaboração do diagnóstico da empresa;
2. Elaboração do plano de ação;
3. Desenvolvimento do plano de ação proposto;
4. Análise e reflexão dos resultados obtidos.

Para estabelecer a relação entre os modelos teóricos e a realidade da empresa, foi necessário realizar uma recolha de dados sobre o objeto da empresa do estudo. Assim, foram selecionados para análise, documentos contabilísticos da empresa, nomeadamente, balanços e demonstrações de resultados de um período de três anos, de 2015 a 2017. A investigação começou com a revisão da literatura e a análise de dados de vários outros estudos, a partir do qual se elaborou uma tabela com as informações e dados relevantes para o trabalho desenvolvido.

3. Implementação do BSC na Empresa A, Lda.

3.1. Cronograma de implementação e *inputs* do processo

Para estabelecer a ligação entre os modelos teóricos e a realidade da empresa, foi necessário realizar uma recolha de dados sobre a Empresa A, Lda., objeto do presente trabalho. Assim, foram selecionados e analisados diversos documentos relacionados com a contabilidade da empresa, nomeadamente, balanços e demonstração de resultados (dos anos de 2015, 2016 e 2017), que permitiram proceder ao cálculo de determinados indicadores financeiros que serviram de base tanto para a definição dos indicadores a considerar, como também dos valores de referência, uma vez que a análise realizada permitiu obter um histórico de três anos. Uma vez que a empresa não dispunha de um *software* que permitisse obter a informação pretendida, foi desenvolvida uma grelha com recurso ao Microsoft Excel que permitiu sistematizar essa informação e obter os indicadores pretendidos. Foram também realizadas várias entrevistas com a gestão de topo, que permitiram recolher informação complementar à informação contabilística. Esta informação não se encontrava sistematizada.

Previamente ao início do processo de desenvolvimento e implementação do BSC, é necessário pesquisar, definir e recolher os dados adequados, nomeadamente, todas as informações relacionadas com a estratégia da empresa, e que possam ser utilizadas como *input* nas primeiras etapas de desenvolvimento do processo.

Foi também elaborado um cronograma de trabalho (evidenciado pela Tabela 2: Gráfico de Gantt), e que permitiu controlar o desenvolvimento das fases do processo e os respetivos tempos de execução.

Tabela 2: Cronograma de desenvolvimento do BSC na Empresa A, Lda

	Out-18	Nov-18	Dez-18	Jan-19	Fev-19	Mar-19	Abr-19
Reunião inicial com a gestão de topo							
Planeamento e aprovação do cronograma							
Elaboração do diagnóstico da empresa							
Construção da visão operacional da empresa							
Definição dos objetivos estratégicos (elaboração dos mapas com perspetivas estratégicas)							
Definição do sistema de monitorização estratégica							
Elaboração do relatório final da empresa							

[Fonte: Elaboração própria com base no trabalho desenvolvido na Empresa A, Lda]

Um aspecto fundamental para a boa execução do projeto relaciona-se com a seleção dos gestores adequados e do seu envolvimento no processo. Assim, a equipa ou a pessoa responsável (no caso das PME) que acompanha a implementação deste instrumento deve ser capaz de pensar e desenvolver a estratégia da organização, bem como entender o modelo de negócio na sua totalidade. No caso da Empresa A, foi previamente garantido o que é esperado numa equipa do BSC: cada membro da equipa deve apoiar de forma consistente todos os envolvidos no processo; devem possuir excelentes capacidades de comunicação, estar qualificados para a tomada de decisões sobre os temas estratégicos, definição de objetivos, metas, atividades e programas de ação, etc. Neste caso, e dado

tratar-se de uma microempresa com sete colaboradores, todas as funções inerentes ao desenvolvimento e execução do projeto ficaram à responsabilidade da mesma pessoa.

Para iniciar a preparação do trabalho e o respetivo diagnóstico empresarial (que não será abordado no presente artigo), foram levantadas as seguintes questões:

- Quais são os objetivos financeiros da empresa?
- Quais são as metas para os clientes?
- Que processos internos podem e devem ser melhorados?
- Quais são os temas que devem ser desenvolvidos em termos de aprendizagem e desenvolvimento organizacional?

Logo que a visão alargada das questões estratégicas começa a existir, e após a definição dos temas estratégicos, deve começar a ser elaborado um documento com as diversas componentes do BSC.

3.2. Construção da visão operativa da estratégia (missão, visão e objetivos)

Missão

Freire (2008) considera a missão como algo que deve descrever fielmente a essência da empresa e o seu relacionamento com os seus clientes. A missão da Empresa A, Lda. é oferecer um serviço rápido e de qualidade, com preços acessíveis, promovendo a fidelização dos seus clientes. Assim, pauta a sua atividade por princípios e valores orientados para a honestidade e transparência absoluta na relação que desenvolve com os seus clientes, fornecedores e colaboradores.

Visão

A Empresa A procura inovar e melhorar os seus serviços, continuamente, de forma a proporcionar toda a segurança e conforto aos seus clientes e tornar-se referência no setor, nas cidades em que atua e conquistar novas cidades.

Objetivos gerais da Empresa A

São objetivos gerais da Empresa A, Lda., os seguintes:

- Ser referência no setor, nas cidades onde atua e conquistar novas cidades;
- Tornar-se líder de mercado em serviços de Rent-a-Car, sustentando a sua atividade pela inovação e padrões de elevada qualidade (no mercado geográfico em que atualmente opera);
- Garantir a qualidade total;
- Crescer de forma sustentável.

3.3. Checklist dos temas estratégicos

Relativamente aos temas estratégicos, os mesmos devem verificar as seguintes condições:

- Não devem existir mais do que cinco temas estratégicos;
- Devem ser realistas e alcançáveis pela organização;
- Devem apoiar e estar relacionados com os objetivos estratégicos;
- Devem implicar um impacto positivo na organização;
- Devem dar orientação e impacto ao que é importante;

- Devem ser válidos pela duração do contexto em que foram definidos;
- Devem ser consistentes com a visão e a missão e ter um impacto nos objetivos financeiros da organização.

Assim, foram definidos os seguintes temas estratégicos para a Empresa A, Lda.:

- 1º Tema: Continuar a crescer de forma sustentável;
- 2º Tema: Melhorar a qualidade do serviço prestado (interna e externamente);
- 3º Tema: Liderar o mercado na área em que atua.

3.4. Mapa de indicadores financeiros

Para o desenvolvimento do instrumento BSC, foi essencial avaliar alguns indicadores financeiros, que foram determinados com base nos balanços e demonstrações de resultados da Empresa A dos últimos três anos: 2015, 2016 e 2017. A moeda utilizada são os escudos cabo-verdianos (CVE) e os resultados desses indicadores estão descritos na tabela seguinte (Tabela 3):

Tabela 3: Matriz de indicadores financeiros da Empresa A, Lda

Indicador	Unidades	2015	2016	2017
Volume de negócios	CVE	25.873.935,00	29.913.067,00	25.449.816,00
Liquidez	Decimal	1,37	1,53	1,62
Prazo médio de recebimentos	Dias	40	30	20
Solvabilidade	%	36,8%	47,9%	62,1%
Resultados operacionais	CVE	3.097.958,00	9.038.199,00	6.131.577,00
Resultados financeiros	CVE	0,00	0,00	-103.290,00
Resultados correntes	CVE	3.097.958,00	9.038.199,00	6.028.287,00
Resultado líquido do exercício	CVE	1.772.828,00	6.498.078,00	4.521.260,00
Autonomia financeira	%	26,9%	31,4%	38,3%
Rentabilidade líquida do volume de negócios (RVN)	%	6,9%	21,7%	17,8%
Rentabilidade dos capitais próprios (ROE)	%	12,2%	31,0%	17,8%
Rentabilidade do ativo (ROI)	%	3,3%	9,7%	6,8%

[Fonte: Elaboração própria com base nos relatórios e documentos da contabilidade (2015, 2016 e 2017) da Empresa A, Lda]

Como pode ser observado na tabela anterior, o ano em que o volume de negócios da Empresa A foi mais elevado foi o ano de 2016, quando atingiu 29.913.067,00 CVE, com a maioria dos indicadores seguindo essa tendência, nomeadamente: resultados operacionais e resultados correntes. Estes dois indicadores registaram o valor de 9.038.199,00 CVE em 2016, uma vez que, naquele ano, os resultados financeiros foram nulos. No ano de 2017, os resultados financeiros apresentaram um resultado negativo de 103.290,00 CVE, devido ao facto de a Empresa A ter contraído um empréstimo. Este saldo reflete-se nos resultados correntes e no resultado líquido do exercício, que evidenciam também a diminuição do volume de vendas nesse ano. As rentabilidades (do volume de negócios, dos capitais próprios e do ativo) também verificaram a mesma tendência no período em análise (aumento, seguido de diminuição). Tal pode ser observado na figura seguinte (Figura 1).

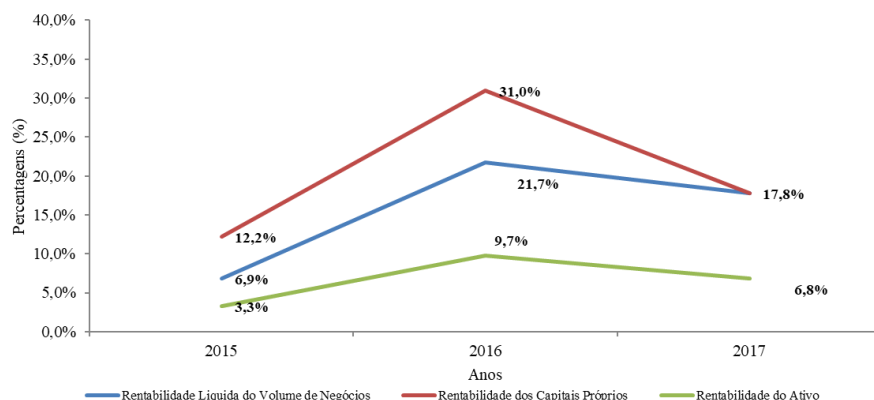


Figura 1: Evolução das rentabilidades entre 2015 a 2017

[Fonte: Elaboração própria com base nos relatórios e documentos da contabilidade (2015, 2016 e 2017) da Empresa A, Lda]

Foram também foram analisados os indicadores de liquidez, que comprovam a capacidade de curto prazo que a empresa tem em converter os seus ativos em dinheiro, sem perdas acentuadas no valor desses ativos. Constata-se que a empresa aumentou a sua liquidez, de forma sucessiva, entre 2015 e 2017, e tendo sido neste ano registado o valor mais elevado (1,62).

Quanto ao indicador de solvabilidade, o mesmo evidencia a natureza da estrutura de capital da empresa e o seu grau de independência, ou seja, a sua capacidade para sobreviver no longo prazo. Observa-se que este indicador teve também uma tendência crescente no período em análise, passando de 36,8% em 2015, para 62,1% em 2017.

A autonomia financeira acompanhou a tendência e passou de 26,9% em 2015, para 38,3% em 2017. Este indicador evidencia a proporção de ativos financiados com capital próprio.

No gráfico seguinte (Figura 2) podemos observar a relação estabelecida entre o ativo total líquido e a autonomia financeira.

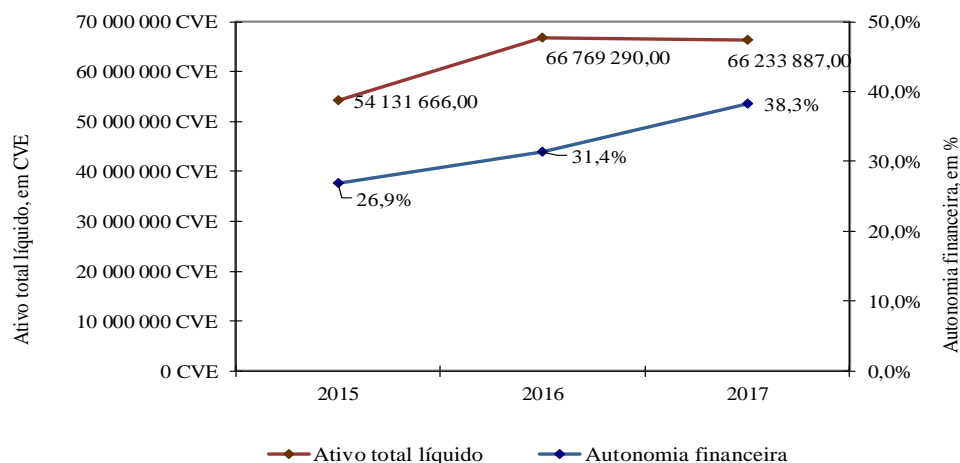


Figura 2: Evolução do ativo total líquido e da autonomia financeira

[Fonte: Elaboração própria com base nos relatórios e documentos da contabilidade (2015, 2016 e 2017) da Empresa A, Lda]

3.5. Mapa de indicadores BSC, objetivos estratégicos e metas

Os indicadores e respetivos objetivos estratégicos foram definidos da seguinte forma:

Os indicadores das perspetivas financeiras, bem como os respetivos objetivos estratégicos, foram definidos com base nas demonstrações financeiras de 2016 e 2017, e no mapa de indicadores desenvolvido, assim como no volume de negócios previsto para 2020, 2021 e 2022.

Os indicadores da perspetiva de clientes também foram definidos considerando as informações recolhidas com base no *software* de faturação da empresa e no respetivo histórico.

Como a empresa já possui um sistema de gestão da qualidade, o número de reclamações/ano (indicador da perspetiva de processos internos) será recolhido com base nos dados desse sistema. Quanto à otimização de rotas, e como a empresa possui sistema GPS, também será possível monitorizar esse sistema.

Quanto aos indicadores da perspetiva de aprendizagem e desenvolvimento, e para determinar os valores atuais relacionados com a satisfação e *stress* no trabalho, foi distribuído um questionário em papel, cujos dados foram posteriormente lançados numa grelha, também desenvolvida para o efeito, com recurso ao Microsoft Excel. Este instrumento, que contém questões sociodemográficas e laborais, é composto pelo Questionário de Satisfação do Trabalho - QSL S20 / 23 proposto por Meliá e Peiró (1998). Ainda em relação a esta perspetiva, constatou-se, numa das reuniões com o empresário, que os colaboradores da empresa passam por formação inicial após a sua integração na empresa, não sendo prática comum voltar a realizar formação para melhorar ou adquirir novas competências.

Tabela 4: *Dashboard* do plano estratégico da Empresa A, Lda

Perspetivas	Indicador	Objetivos Estratégicos	Metas		
			2020	2021	2022
Perspetiva Financeira	Volume de negócios anual global	Aumentar volume de negócios anual global	39.000.000 CVE	43.000.000 CVE	47.000.000 CVE
	Volume de negócios anual ilha do Fogo	Aumentar o volume de negócios anual da ilha do Fogo	14.000.000 CVE	16.000.000 CVE	18.000.000 CVE
	Volume de negócios anual ilha Santiago	Aumentar o volume de negócios anual da ilha de Santiago	25.000.000 CVE	27.000.000 CVE	29.000.000 CVE
	Rentabilidade Líquida do Volume de Negócios	Aumentar a RLVN em 2 p.p. ao ano	19%	21%	23%
	Rentabilidade dos Capitais Próprios	Aumentar a RCP em 2 p.p. ao ano	19%	21%	23%
	Rentabilidade do Ativo	Aumentar a RA em 2 p.p. ao ano	8%	10%	12%
Perspetiva Clientes	N.º clientes/ano global	Aumentar o número de clientes global/ano em 10% ao ano	3000	3300	3630
	N.º clientes/ano ilha Fogo	Aumentar o número de clientes/ano ilha do Fogo em 10% ao ano	500	550	605
	N.º clientes/ano ilha Santiago	Aumentar o número de clientes/ano ilha de Santiago em 10% ao ano	2500	2750	3025
	N.º novos contratos/ano	Aumentar o número de novos contratos com outras entidades ligadas ao turismo por ano (100)	100	100	100
	N.º de novas parcerias/ano	Número de novas parcerias com entidades ligadas ao turismo por ano (20)	20	20	20

	Valor médio por cliente	Aumentar o valor médio (faturação) por cliente em 10% ao ano	11 700 CVE	12 870 CVE	14 157 CVE
Perspetiva Processos Internos	N.º de reclamações/ano	Diminuir o n.º de reclamações/ano	4	3	2
	Otimização das rotas	Otimizar as rotas			
Perspetiva Aprendizagem e Desenvolvimento	N.º de horas de formação frequentadas ao ano/colaborador	10 horas/ano/colaborador	10	10	10
	Satisfação no trabalho	Aumentar a satisfação no trabalho em 5 p.p. ao ano	75	80	85
	Stress laboral	Melhorar os indicadores de stress laboral em 3 p.p. ao ano	93	96	99

[Fonte: Elaboração própria; BSC da Empresa A, Lda]

A figura seguinte (Figura 3) evidencia os objetivos estratégicos da empresa e os fatores críticos de sucesso. Estes são consonantes com a missão e visão da organização.

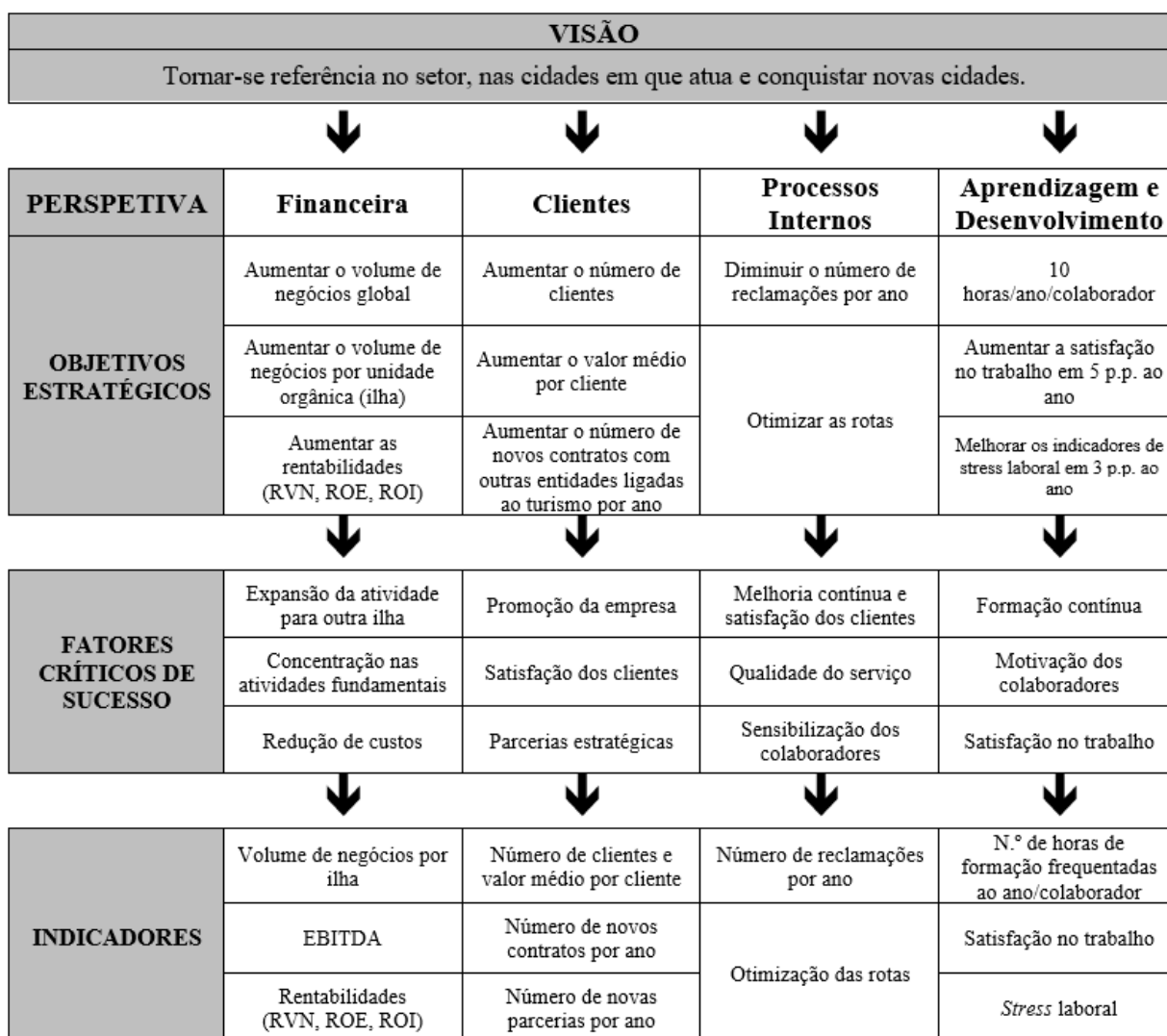


Figura 3: Mapa de ligações estratégicas da Empresa A, Lda

[Fonte: Elaboração própria; BSC da Empresa A, Lda]

Para que a Empresa A consiga atingir os objetivos propostos, foram definidas as seguintes atividades:

1. Capacitar os colaboradores;

2. Motivar os clientes;
3. Otimizar o site;
4. Otimizar a página do Facebook;
5. Abrir novo stand na Ilha de Santiago;
6. Promover a empresa através de outras plataformas e redes sociais;
7. Contactar (e contratualizar) agências de serviços de publicidade;
8. Promover descontos imediatos a clientes frequentes;
9. Otimizar rotas por colaborador;
10. Definir um plano de formação;
11. Realizar o plano de formação definido.

3.6. Impacto das atividades

A tabela seguinte (Tabela 5) evidencia o impacto esperado das atividades definidas pela Empresa A, Lda. (que são 11, e que se encontram descritas no ponto anterior), nos objetivos estratégicos definidos para cada uma das perspetivas. A cor verde indica que a atividade ou ação definida é importante para a realização do objetivo estratégico definido, enquanto que a cor laranja indica que a atividade ou ação definida é muito importante para a realização do objetivo estratégico.

Tabela 5: Impacto das atividades

Análise comparativa do impacto das Atividades nos Objetivos Estratégicos												
Perspetivas	Objetivos Estratégicos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Perspetiva Financeira	Aumentar volume de negócios anual global											
	Aumentar o volume de negócios anual da ilha do Fogo											
	Aumentar o volume de negócios anual da ilha de Santiago											
	Aumentar a RLVN em 2 p.p. ao ano											
	Aumentar a RCP em 2 p.p. ao ano											
	Aumentar a RA em 2 p.p. ao ano											
Perspetiva Clientes	Aumentar o número de clientes global/ano em 10% ao ano											
	Aumentar o número de clientes/ ano ilha do Fogo em 10% ao ano											
	Aumentar o número de clientes/ano ilha de Santiago em 10% ao ano											
	Aumentar o número de novos contratos com outras entidades ligadas ao turismo por ano (100)											
	Número de novas parcerias com entidades ligadas ao turismo por ano (20)											
	Aumentar o valor médio (faturação) por cliente em 10% ao ano											
Perspetiva Processos Internos	Diminuir o n.º de reclamações/ano											
	Otimizar as rotas											
Perspetiva Aprendizagem e Desenvolvimento	N.º de horas de formação frequentadas ao ano/colaborador											
	Aumentar a satisfação no trabalho em 5 p.p. ao ano											
	Melhorar os indicadores de stress laborar em 3 p.p. ao ano											

[Fonte: Elaboração própria; BSC da Empresa A, Lda]

Salienta-se ainda, que a maioria das atividades pode (ou não) estar relacionada com os objetivos financeiros, pelo que pode não existir marcação na sua ligação com estes.

4. Considerações Finais

Este trabalho aborda a temática do *Balanced Scorecard* e tem como objetivo principal perceber quais são principais vantagens e desvantagens da implementação deste instrumento, uma vez que a sua aplicação em empresas de dimensão micro e pequena não é assim tão usual. Para atingir o objetivo proposto, procedeu-se à implementação de um BSC numa empresa de dimensão micro, situada em Cabo Verde, com a respetiva análise das etapas de implementação.

O desenvolvimento do instrumento BSC e dos mapas estratégicos respetivos impõem-se como ferramentas capazes de alinhar e facilitar a disseminação da estratégia e simplificar o sistema de controlo de gestão.

Ao longo desta investigação foi possível concluir que a implementação do instrumento BSC numa organização tem vantagens, mas tem também algumas desvantagens, o que poderá ser causa da dimensão da organização. Assim, e de acordo com a revisão de literatura realizada, evidencia-se que as principais vantagens estão relacionadas com a melhoria dos indicadores (financeiros e não financeiros) da empresa, nomeadamente, ao nível das vendas, dos resultados, do cumprimento geral das metas financeiras, da satisfação das equipas de trabalho, mas acima de tudo da definição e disseminação da estratégia da empresa, que passa a ser conhecida por um maior número de colaboradores e, como tal, conduz a um maior empenho na consecução dos objetivos definidos. Esse melhor conhecimento da estratégia empresarial dentro da própria organização, conduz a uma melhor definição dos objetivos o que, consequentemente, traz ganhos ao próprio processo de gestão. Também se conclui que o *layout* do BSC, se simplificado, serve como uma ponte para as diferentes componentes da organização, uma vez que facilita a flexibilização, podendo ser implementado (de forma mais ou menos simplificada) em organizações de diferentes dimensões.

No entanto, existem também desvantagens na sua implementação que estão maioritariamente relacionadas com o próprio sistema de gestão do desempenho organizacional. Destaca-se a dificuldade em conseguir obter determinados indicadores, assim como o custo da sua implementação que nem sempre se encontra coberto pelos benefícios que traz à organização. Também se conclui que algumas desvantagens da sua implementação, no caso concreto das micro e PME, advêm da escassez de tempo por parte dos gestores responsáveis, sendo muitas vezes, no caso das microempresas, o próprio empresário que assume o papel do gestor.

A identificação prévia destas vantagens e desvantagens facilitou o processo de desenvolvimento e implementação do BSC na Empresa A, Lda.

Assim, e após a implementação do instrumento na empresa em estudo conclui-se que daí resultaram as principais vantagens:

- A seleção desta ferramenta contribuiu para o desenvolvimento dos recursos humanos, promovendo um melhor entendimento, alinhamento e envolvimento dos colaboradores em todos os níveis, porque todos sabem que ações devem ser tomadas para cumprir as metas estabelecidas;
- O uso do *Balanced Scorecard* também contribuirá para aumentar a produtividade, aumentar o volume de negócios e aumentar a satisfação dos clientes, pois a empresa, com base em iniciativas que estão a ser desenvolvidas durante a sua implementação, começa a focar-se mais na eficiência e qualidade dos seus serviços, investindo na formação dos seus colaboradores.

Relativamente aos aspetos menos positivos, a principal desvantagem observada, também identificada em alguns dos trabalhos analisados, resulta da pequena dimensão da empresa e da consequente escassez de tempo, em virtude do empresário ser gestor, acumulando ainda com funções operacionais.

Relativamente às limitações do estudo, destaca-se o facto de, para fazer sentir mais efeito e poder ser ajustado posteriormente, seria necessário proceder-se a uma avaliação com o horizonte temporal de pelo menos um ano, após a sua implementação.

5. Referências

- Akkermans, H., & Van Oorschot, K. (2002). Developing a balanced scorecard with system dynamics. *Journal of the operational research society*, 40(56), 931-941.
- Brewer, P., & Speh, T. (2000). Using the Balanced Scorecard to measure supply chain performance. *Journal of Business logistics*, 21(1), 75-93.
- Carvalho, L. (2009). Conversão do Balanced ScoreCard numa ferramenta de controlo de gestão para empresas de transporte público de passageiros: o caso de estudo da STCP. Relatório de Dissertação. Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto.
- Dizaji, M., Mazdeh, M., & Makui, A. (2018). Performance evaluation and ranking of direct sales stores using BSC approach and fuzzy multiple attribute decision-making methods. *Decision Science Letters*, 7(2), 197-210.
- Freire, A. (2008). *Estratégia - Sucesso em Portugal* (1ª Ed.). Lisboa: Editorial Verbo.
- Kaplan, R., & Norton, D. (1992). The balanced scorecard: measures that drive performance. *Harvard Business Review*, Jan-Feb, 71-79.
- Kaplan, R., & Norton, D. (1996). Using the balanced scorecard as a strategic management system.
- Kaplan, R., & Norton, D. (1997). *A estratégia em ação: balanced scorecard*. Rio de Janeiro: Campus.
- Kaplan, R., & Norton, D. (2000). Having trouble with your strategy? Then map it. *Focusing Your Organization on Strategy—with the Balanced Scorecard*, 49.
- Kaplan, R., & Norton, D. (2001). Transforming the balanced scorecard from performance measurement to strategic management: Part I. *Accounting horizons*, 15(1), 87-104.
- Meliá, J. L., & Peiró, J. M. (1998). Cuestionario de satisfacción laboral S20/23. *Línea de investigación de Psicología de la seguridad*. Universitat de València.
- Pinto, F. (2009). *Balanced Scorecard – Alinhar Mudanças, Estratégia e Performance nos Serviços Públicos*. Lisboa. Edições Sílabo.
- Phillips, P., & Louvieris, P. (2005). Performance measurement systems in tourism, hospitality, and leisure small medium-sized enterprises: a balanced scorecard perspective. *Journal of Travel Research*, 44(2), 201-211.
- Radnor, Z., & Lovell, B. (2003). Success factors for implementation of the balanced scorecard in a NHS multi-agency setting. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 16(2), 99-108.
- Rompho, N. (2011). Why the balanced scorecard fails in SMEs: A case study. *International Journal of Business and Management*, 6(11), 39-46.
- Russo, J. (2015). *Balanced Scorecard para PME e Pequenas e Médias Instituições*. 1ª Edição. Lidel-Edições Técnicas, Lda.
- Saraiva, H. (2011). The Balanced Scorecard: The evolution of the concept and its effects on change in organizational management. *Estonia Business School Review*, nº 28, p. 53-66.
- Saraiva, H., & Alves, M. (2013). Balanced scorecard em Portugal: Sua difusão, evolução e consequências da sua utilização. *Revista del Instituto Internacional de Costos*.

- Sousa, M., & Rodrigues, L. (2002). *O Balanced Scorecard: Um instrumento de gestão estratégica para o século XXI*. Porto: Editora Rei dos Livros.
- Walker, K. B., & Ainsworth, P. L. (2007). Achieving competitive advantage in departments of accounting: Management principles and the balanced scorecard. *Academy of Accounting and Financial Studies Journal*, 11(1), 65-82.

Estruturação de capital nas empresas de Cabo Verde

Capital structure in Cape Verdean companies

Lia Lima¹, António Fernandes², Ana Paula Monte²
a38101@alunos.ipb.pt, antoniof@ipb.pt, apmonte@ipb.pt

¹ *Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

² *UNIAG; Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal*

Resumo

A estrutura de capital representa um dos conceitos mais abordados nas finanças corporativas, quer em termos nacionais quer internacionais. No entanto, não se conhece nenhum estudo relativo a empresas de Cabo Verde, o que torna o presente trabalho relevante e inovador. O conceito de estrutura de capital refere-se às decisões que as empresas têm de tomar quanto às fontes de financiamento, se devem utilizar mais capital alheio ou mais capital próprio. Deste modo, a estrutura ótima de capital é considerada como um dos maiores desafios da gestão financeira, em que o foco é diminuir o máximo possível o custo total de financiamento e simultaneamente aumentar o valor do investimento para os detentores do capital ou gestores. Existem diversas teorias que tentam explicar essas decisões estruturais das empresas, sendo as mais estudadas a teoria *trade-off* e a teoria *pecking order*. A primeira consiste na existência de uma estrutura ótima de capital para cada classe de rendimentos equivalentes, onde existe um rácio entre o capital próprio e alheio. A segunda, também conhecida como a teoria da hierarquização das fontes de financiamento, defende que as empresas primeiro optam por empregar fundos gerados internamente (autofinanciamento) para financiar um projeto, em segundo lugar recorrem à dívida (financiamento por terceiros) e por último recorrem à emissão de novas ações. Tendo por base estas teorias e os determinantes da estrutura de capitais daí resultantes, pretende-se com este trabalho averiguar que teorias e determinantes influenciam a estrutura de capitais das empresas cabo-verdianas. Para tal, será usada informação financeira de um conjunto de empresas de Cabo Verde, obtidas por conveniência e aplicada a regressão linear. Os resultados indicam que a tangibilidade influencia positivamente o endividamento das empresas. Este comportamento poderá indiciar que as que as empresas tanto podem seguir a teoria *trade-off* como a teoria *pecking order* durante este período.

Palavras-Chave: estrutura de capital, Cabo Verde, teoria *pecking order*, teoria *trade-off*, empresas privadas.

Abstract

The capital structure represents one of the concepts most addressed in corporate finance, both nationally and internationally, however, no studies on Cape Verdean companies are known, which makes the present work relevant and innovative. The concept of capital structure refers to the decisions that companies have to make as to the sources of finance to turn to, whether to use more outside capital or more equity. Thus, the optimal capital structure is considered as one of the biggest challenges of financial management, where the focus is to lower the total cost of financing as much as possible while simultaneously

increasing the value of the investment to the equity holders or managers. There are several theories that try to explain these structural decisions of companies. The most studied being the trade-off theory and the pecking order theory. The first consists of the existence of an optimal capital structure for each class of equivalent income, where there is a ratio between own and other capital. The second, also known as the funding sources hierarchy theory, argues that companies first choose to use internally generated funds (self-financing) to finance a project, secondly use debt relief (third party financing) and last resort to the issuance of new shares. Based on these theories and the capital structure determinants, this paper aims to investigate which theories and determinants influence the capital structure of Cape Verdean companies. To this end, financial information will be used from a set of Cape Verdean companies, obtained by convenience and applied linear regression. The results indicate that tangibility positively influences companies' indebtedness. This behavior may indicate that companies can follow either the trade-off theory or the pecking order theory during this period.

Keywords: capital structure, Cape Verde, pecking order theory, trade-off theory, private companies.

1. Introdução

A estrutura de capital representa um dos conceitos mais abordados nas finanças corporativas, pelo que, a maioria das empresas têm demonstrado preocupações no que concerne às decisões ligadas à estrutura de capital. Este tema é bastante abordado em termos nacionais e internacionais, no entanto, não se conhece nenhum estudo relativo às empresas de Cabo Verde, o que torna o presente trabalho relevante e inovador.

No presente trabalho são analisados os determinantes da estrutura de capital, das empresas cabo-verdianas num período de 2012 a 2017. Ao longo do trabalho tentou-se responder à seguinte pergunta de partida: Quais os determinantes da estrutura de capitais das empresas de Cabo Verde?

Deste modo, o presente estudo visa dar resposta às seguintes questões de investigação: A tangibilidade está positivamente relacionada com o endividamento? Os outros benefícios fiscais estão negativamente relacionados com o endividamento? As oportunidades de crescimento estão positivamente relacionadas com o endividamento? A Rendibilidade está negativamente relacionada como o endividamento? A Dimensão está negativamente relacionada com o endividamento?

Este trabalho está dividido em cinco pontos. Após a introdução apresentada no ponto 1 segue-se o ponto 2 que é composto por uma sucinta revisão da literatura. No ponto 3 é retratada a metodologia adotada na execução desta investigação, sendo no 4 ponto feito o tratamento e discussão dos resultados. Por último, no 5 ponto são apresentadas as principais conclusões do trabalho, com referência a algumas limitações, bem como possíveis linhas de investigação futuras.

2. Revisão de literatura

2.1. Teorias da estrutura de capital

As decisões sobre a estrutura de capital da empresa desempenham um papel fundamental na sobrevivência do negócio, pois a estrutura de capital influencia o custo do capital e o seu valor. Tais decisões, quando tomadas de forma errada, podem originar elevados custos de capital, reduzindo o valor dos capitais próprios e podendo mesmo inviabilizar projetos de investimento, reduzindo deste modo o valor da empresa (Myers, 1977).

O conceito de estrutura de capital refere-se às decisões das empresas em escolher entre contrair empréstimos ou usar o capital próprio para financiar seus projetos (Barnea, Haugen, & Senbet, 1981). Para se encontrar a estrutura ótima de capital Barnea et al. (1981) considera ser fundamental responder-se a duas importantes questões: Qual será a relação entre a estrutura de capital e a rentabilidade das empresas? E, serão mais rentáveis as empresas que recorrem ao capital próprio ou as que recorrem ao capital alheio?

No sentido dar uma resposta a esta problemática, Durand (1952) foi um dos primeiros autores a abordar o estudo da estrutura de capital e defender que é possível minimizar o custo total de financiamento e, simultaneamente, maximizar o valor do investimento para os acionistas. O autor acredita que, para um determinado nível de endividamento o custo da dívida não sofre alterações, pelo que, o custo do capital próprio aumenta à medida que a empresa adiciona recursos de terceiros na sua estrutura de capital, com a intenção de compensar o acréscimo de risco financeiro que provém da dívida.

Posteriormente surgiu o teorema de Modigliani e Miller (1958) o qual se baseia na hipótese de mercados perfeitos que consiste na ausência de impostos, inexistência de custos de transação e com uma excelente divulgação de todas as informações que possam afetar o valor das empresas. Esses autores defendem que a escolha entre a dívida e o financiamento de capital não tem efeitos materiais sobre o valor da empresa ou sobre o custo ou a disponibilidade de capital. Essa teoria opõe-se à tradicionalista, que defende a existência de uma estrutura de capital ótima. Modigliani e Miller (1958), realçam um conjunto de pressupostos, em que o valor de mercado da empresa é independente da forma como é composto o rácio entre capital próprio e capital alheio defendendo, deste modo, a irrelevância da estrutura de capital. Estes autores centram-se num mercado com algumas características nomeadamente a concorrência considera-se perfeita e os custos de transação são mínimos; não existe informação assimétrica entre os investidores; ausência custos de falência ou interrupção de negócios; os contratos são facilmente aplicados; todas as empresas são consideradas na mesma classe de risco; não tem em conta o benefício fiscal, pelo recurso à dívida, resultante da dedução dos juros para o cálculo do imposto sobre o rendimento; não há oportunidades de sinalização; não há custos de agência; os fluxos de caixa operacionais não são afetados por mudanças na estrutura de capital.

Em 1963 Modigliani e Miller fizeram uma atualização da teoria da irrelevância passando a ter em consideração o efeito fiscal, na estrutura de capital das empresas, ao dar ênfase ao benefício fiscal resultante da utilização de fundos externos, ao invés de capital próprio como forma de financiar a empresa (Modigliani & Miller, 1963). Para estes autores as empresas devem ser financiadas na totalidade com capital alheio, devido ao facto de os juros serem dedutíveis fiscalmente, obtendo assim uma poupança fiscal destinada aos acionistas.

No início da década de 1980, DeAngelo e Masulis (1980) consideram que os benefícios fiscais, resultantes da dívida, são limitados aos lucros obtidos. Ou seja, o endividamento só será benéfico para as empresas que possam usufruir das vantagens da dedução dos juros, pois se os resultados forem insuficientes, para aproveitar todas as fontes de poupança fiscal, a dívida não será benéfica uma vez que vai minimizar o valor da empresa.

Brealey e Myers (2003) consideram ainda que uma empresa não se deve financiar exclusivamente com capital alheio, uma vez que, se a utilização de capitais próprios for nula a empresa encontra-se em processo de falência, pois nenhuma empresa conseguirá manter a sua atividade única e exclusivamente com recurso à dívida.

Esta problemática deu origem a algumas teorias que tentam justificar as decisões tomadas pelos gestores. Myers (1977) desenvolveu a teoria *trade-off* (TOT) que consiste na existência de uma estrutura ótima de capital, para cada classe de rendimentos equivalentes, onde existe um rácio entre o capital próprio e alheio. O ponto de equilíbrio, da estrutura de capital ótima, será alcançado quando a taxa de imposto sustentada pelas empresas for igual à taxa suportada pelos investidores. A TOT reconhece o endividamento como fator gerador de vantagens para a empresa, resultantes da poupança fiscal que confere, caso a empresa detenha capacidade para gerar resultados que permitam usufruir das ditas poupanças fiscais (Myers, 1977; Vieira & Novo, 2010). No entanto, os benefícios gerados pelo endividamento devido à poupança fiscal, pode aumentar o risco de insolvência influenciando de forma negativa o seu valor, consequentemente pode até desencadear custos de agência resultantes de conflitos de interesses entre os detentores de capital.

A TOT prevê que as empresas maiores, com maior nível de ativos tangíveis, com maior rentabilidade, com poucas oportunidades de investimento de alto risco, apresentam melhores garantias para os agentes financeiros, o que as leva a obter financiamento com menores custos associados, o que permite ter um endividamento maior (Myers, 1977). Porém, as empresas com um nível de ativos tangíveis baixos e oportunidades de investimento de alto risco tendem a ter um endividamento mais baixo, face aos maiores custos associados à dívida. Assim, o aumento do nível da dívida da empresa aumenta os custos de falência e reduz o valor da empresa. Contudo, quanto maior for o endividamento da empresa, maior é o risco financeiro (Myers, 1984).

A teoria *pecking order* (POT), também conhecida como a teoria da hierarquização das fontes de financiamento, foi criada por Myers e Majluf (1984). Estes defendem que as empresas primeiro optam por empregar fundos gerados internamente (autofinanciamento) para financiar os seus investimentos, em segundo lugar utilizar o recurso à dívida (financiamento por terceiros) e por último recorrer à emissão de novas ações. De acordo com esta teoria, a estrutura do capital de uma empresa não se baseia no nível ótimo de endividamento, que maximiza o valor da empresa, mas sim resulta de decisões ótimas sucessivas, entre as fontes de financiamento de forma hierárquica, tendo como objetivo minimizar os custos provocados pela assimetria de informação (Myers & Majluf, 1984).

A POT explica a razão das empresas mais lucrativas recorrerem menos à utilização de dívida, para financiarem os seus investimentos, uma vez que não necessitam de fundos externos. Esta é uma das razões que leva as empresas menos lucrativas a emitirem dívida uma vez que não têm fundos internos suficientes, sendo a dívida a primeira fonte de financiamento externa na hierarquia das fontes de financiamento. O capital próprio é emitido apenas como último recurso, quando a capacidade de endividamento está totalmente esgotada, em que os benefícios fiscais da dívida são um efeito de segunda ordem. O rácio da dívida varia quando existe um desequilíbrio entre os fundos internos e as oportunidades reais de investimento (Drobtz & Fix, 2003).

2.2. Determinantes da estrutura de capital

Os determinantes a apresentar, neste subponto, têm como base as teorias estudadas no subponto anterior dado que afetam as decisões da estrutura de capital das empresas. Os determinantes mais estudados na literatura internacional são a tangibilidade dos ativos, os benefícios fiscais não associados à dívida, as oportunidades de crescimento, a rentabilidade, a dimensão da empresa e idade.

Alguns autores (v.g., Titman & Wessels, 1988; e, Rajan & Zingales, 1995) argumentam que a tangibilidade dos ativos é um fator importante para a alavancagem financeira das

empresas. A TOT prevê uma relação positiva, entre alavancagem e a tangibilidade, dado que as empresas com maior volume de ativos fixos tangíveis oferecem melhores garantias, obtêm financiamentos a custos reduzidos e, conseqüentemente, tendem a possuir maior capacidade de endividamento, sobretudo, a longo prazo (Acaravci, 2015; Bradley, Jarrell, & Kim, 1984; Frank & Goyal, 2003; Titman & Wessels, 1988). Harris e Raviv (1991) acrescentam ainda que, os ativos tangíveis reduzem os custos financeiros de financiamento, uma vez que têm capacidade para suportarem mais dívidas, comparativamente aos ativos intangíveis, dado que apresentam melhores garantias quando as empresas entram em dificuldades financeiras conseguindo, deste modo, proteger os direitos dos *stakeholders*. A POT prevê uma relação positiva entre tangibilidade e alavancagem de ativos, considerando que quanto maior a tangibilidades maior são as hipóteses de reduzir os problemas de assimetria de informações entre gerentes/proprietários e credores (Myers, 1984; Sun, Ding, Guo, & Li, 2016). A tangibilidade dos ativos é calculada através do rácio entre os ativos fixos tangíveis (AFT) e o ativo total (AT) da empresa (Perobelli & Famá, 2003; Titman & Wessels, 1988).

DeAngelo e Masulis (1980) foram um dos os primeiros autores a introduzir, formalmente, o conceito de benefícios fiscais não associados à dívida na literatura. Os benefícios referem-se às deduções das depreciações e amortizações, provisões e créditos tributários de investimento, pelo que, estes benefícios podem substituir o papel das poupanças fiscais obtidas pela dívida. A TOT prevê uma relação negativa entre esses benefícios fiscais não associados à dívida com a alavancagem, em que as empresas com elevados níveis de benefícios fiscais não associados à dívida preferem ter níveis mais baixos de dívida em relação às empresas com menores níveis desses benefícios fiscais (DeAngelo & Masulis, 1980). Essa variável obtém-se através do rácio entre a soma das amortizações e das provisões e o ativo total da empresa no mesmo exercício económico (DeAngelo & Masulis, 1980; Titman & Wessels, 1988).

As oportunidades de crescimento podem ser consideradas ativos que agregam valor a uma empresa. No entanto, não podem ser garantidos e não estão sujeitos a receita tributável. Empresas com maiores oportunidades de crescimento têm mais necessidades de financiamento. Sendo assim, a TOT prevê uma relação negativa entre as oportunidades de crescimento e a alavancagem (Acaravci, 2015; Titman & Wessels, 1988). Por outro lado, a POT sugere uma relação positiva entre a alavancagem e o crescimento, em que as empresas com maiores oportunidades de crescimento necessitam de mais endividamento para financiar os seus investimentos, dado que os financiamentos internos são insuficientes (Frank & Goyal, 2009; Ross, 1977). O determinante oportunidade de crescimento é obtido pelo rácio da variação do ativo total da empresa e o ativo total, obtendo assim a taxa de crescimento da empresa (Chittenden, Hall, & Hutchinson, 1996).

A rendibilidade é outro determinante da estrutura de capital. Na TOT, as empresas mais lucrativas têm maior alavancagem, uma vez que apresentam um planeamento fiscal adequado, que lhes permite suportar uma taxa de impostos mais reduzida, possuindo uma maior capacidade em cumprir as suas responsabilidades, em relação ao reembolso da dívida e dos juros. A TOT interpreta uma relação positiva entre a rendibilidade e alavancagem da empresa, uma vez que o risco de falência é menor e os benefícios fiscais, relativos aos juros da dívida, são mais representativos para empresas mais lucrativas. A POT, por outro lado, prevê uma relação negativa entre alavancagem e lucratividade, uma vez que as empresas lucrativas podem usar os lucros para financiar oportunidades de investimento e, portanto, têm menos necessidade de dívida externa (Chittenden et al., 1996).

A dimensão da empresa é considerada, por alguns autores (v. g., Acaravci, 2015; Köksal & Orman, 2014), como um determinante da estrutura de capital. A TOT prevê uma relação positiva entre o tamanho da empresa e a alavancagem, isso porque as empresas maiores são mais diversificadas e possuem menor risco de falência (Köksal & Orman, 2014). A POT, por outro lado, prevê uma relação negativa, entre o tamanho da empresa e o endividamento, uma vez que as grandes empresas em situações adversas podem alienar com maior facilidade o património, em comparação com as pequenas empresas, e também atribuem uma maior preferência ao capital próprio ao invés da dívida a quando da escolha das fontes de financiamento (Chittenden et al., 1996). Na mesma linha, Titman e Wessels (1988) argumentam que as empresas maiores tendem a ser mais diversificadas acabando por enfrentarem menos dificuldades quando comparadas com as empresas mais pequenas. A dimensão da empresa é obtida pelo logaritmo do ativo total da empresa de modo a verificar se existe uma linearidade com o endividamento (Rajan & Zingales, 1995).

3. Metodologia da investigação

3.1. Objetivo de estudo e hipóteses de investigação

A pergunta de partida servirá de primeiro fio condutor a esta investigação é a seguinte: - Quais os determinantes da estrutura de capitais das empresas de Cabo Verde? Assim, o objetivo global do presente estudo, reside em analisar como as empresas, em Cabo Verde, são financiadas procurando as relações existentes, entre o grau de endividamento com os respetivos determinantes de estrutura de capital anteriormente analisadas, tendo por base a POT e a TOT.

As hipóteses de investigação foram formuladas tendo por base toda a revisão de literatura realizada. Tais hipóteses envolvem cinco fatores que são determinantes na estrutura de capital das empresas: tangibilidade dos ativos, outros benefícios fiscais, oportunidades de crescimento, rendibilidade e a dimensão. Neste sentido formularam-se as seguintes hipóteses de investigação:

H₁: A tangibilidade está positivamente relacionada com o endividamento.

H₂: Os outros benefícios fiscais estão negativamente relacionados com o endividamento.

H₃: As oportunidades de crescimento estão positivamente relacionadas com o endividamento.

H₄: A Rendibilidade está negativamente relacionada como o endividamento.

H₅: A Dimensão está negativamente relacionada com o endividamento.

A motivação para realizar esta pesquisa surgiu com o facto de ser uma área de elevada importância, dentro do campo das finanças empresariais, mas também porque existem poucos trabalhos científicos que retratem essa temática da estrutura de capitais e, muito menos ainda, da estrutura de capitais das empresas de Cabo Verde.

Para a realização do presente estudo, foi utilizado um total de 31 empresas de pequena, média e grande dimensão, pertencentes a diferentes setores de atividade económica de Cabo Verde no período de 2012 a 2017. A maior parte dos dados foram facultados por empresas de contabilidades, outros foram extraídos do site do ministério das finanças de Cabo Verde, bem como do Banco de Cabo Verde sendo, deste modo, considerada uma amostra de conveniência. Os dados encontram-se na moeda transacionada em Cabo

Verde, os escudos Cabo-Verdianos (CVE). Para cada ano em estudo tem respetivamente a taxa de inflação.

3.2. Modelo de análise e descrição das variáveis

Após a construção da base de dados deu-se início ao tratamento e análise dos mesmos os quais foram analisados com recurso ao software IBM SPSS Statistics versão 24.

O modelo geral a ser usado está expresso na equação 1:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_k X_k + \varepsilon_i, (i=1, 2, \dots, n) \quad (1)$$

Onde,

Y_i : Variável dependente (endividamento total)

X_1, X_2, \dots, X_k : são as variáveis independentes apresentadas na tabela 1 abaixo;

β_0 : é o coeficiente de interceção;

β_k : é o declive parcial das variáveis independentes ($k=1, \dots, n$);

ε_i : erro aleatório.

Após a recolha da informação procedeu-se ao seu tratamento e análise da estatística descritiva, de forma a medir os conceitos, estabelecer causalidade e criar associações entre as variáveis. Uma vez que são consideradas distintas variáveis explicativas, ou variáveis independentes, utiliza-se a regressão linear múltipla (Rodrigues, 2012). Os valores monetários foram normalizados utilizando-se a transformação z-score, sendo tratados como normalmente distribuídos.

A variável dependente endividamento é calculada através do rácio do total do passivo da empresa sobre o total dos ativos no mesmo ano (Bradley et al., 1984), ver equação (2). Este rácio retrata a forma como o capital alheio contribui no financiamento da empresa (Titman & Wessels, 1988).

$$\text{Endividamento Total} = \frac{\text{Passivo Total}}{\text{Ativo Total}} \quad (2)$$

Na Tabela 1 exibe-se resumidamente as variáveis independentes, com as respetivas fórmulas de cálculos a serem testadas no modelo representado pela equação (1). As fórmulas de cálculo estão de acordo com os estudos teóricos anteriormente realizados.

Tabela 1: Variáveis independentes

Variáveis Independentes	Abreviaturas	Fórmulas	Hipóteses
Tangibilidade	TANG	$\frac{AFT}{AT}$	H ₁
Outros Benefícios Fiscais	OBF	$\frac{(\text{Amort.} + \text{Prov.})}{AT}$	H ₂
Oportunidades de Crescimento	CRES	$\frac{(AT_n - AT_{n-1})}{A_{n-1}}$	H ₃
Rendibilidade	REND	$\frac{RL}{AT}$	H ₄
Dimensão	DIM	$\ln(AT)$	H ₅

Nota: AFT – Ativo Fixo Tangível; AT – Ativo Total; Amort. – Depreciações e Amortizações; Prov. – Provisões; RL – Resultado Líquido.

[Fonte: Elaboração própria]

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1. Caracterização da amostra

A amostra inicial obtida para o presente trabalho era composta por 31 empresas localizadas em Cabo Verde, no período compreendido entre 2012 e 2017. Das 31 empresas, duas foram excluídas da amostra por se encontrarem com situação líquida negativa. Apenas foi possível obter informação sobre a idade de 24 empresas das 31 iniciais, sendo que estas têm idade compreendida entre os 3 e os 45 anos de existência. A sede destas empresas encontram-se distribuídas entre as Ilhas do Sal, Boa Vista, São Vicente e Santiago, sendo a maioria sediada em Santiago, a ilha onde está localizada a capital do país. Das 31 empresas somente 17 possuem informação contabilística para os 5 anos de estudo, tendo 2 empresas que detêm informação para apenas 1 ano.

Como é possível observar na Tabela 2 foram calculadas as estatísticas descritivas dos principais indicadores económico-financeiro das empresas da amostra, no período de 2012 e 2017, nomeadamente o ativo total, capital próprio, passivo total, volume de negócio, resultados operacionais e resultados líquidos. O desvio padrão é sempre superior à média em todos os indicadores o que demonstra uma grande volatilidade das variáveis. Em relação ao coeficiente de variação que é resultado do rácio entre o desvio padrão e a média, todos são superiores a 100% tendo o capital próprio chegado em aproximadamente 230%. No que diz respeito aos mínimos os capitais próprios e o resultado líquido são os únicos indicadores a apresentar valores negativos derivados de empresa em situação de falência. Pela análise do 1.º Quartil observa-se que cerca de 25% das empresas da amostra detêm os resultados líquidos negativos em 573 526 escudos cabo-verdianos (CVE). No que concerne à mediana (2.º quartil) até 50% da amostra possui de ativo total os 481 186 876 CVE. As empresas da amostra com melhores resultados líquidos estão situadas no 3.º Quartil que ronda os 186 995 008 CVE.

Tabela 2: Estatísticas descritivas dos principais indicadores económico-financeiros das empresas da amostra, entre 2012 e 2017

	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo	1ºQuartil (25%)	2ºQuartil (50%)	3ºQuartil (75%)
Ativo Total	4695879186	6591233952	18657032	18894165000	104685858	481186876	4695879186
Capital Próprio	1073105313	2487738662	-731752000	10066596400	3865885	129667847	1238463500
Passivo Total	3299137471	5240872240	15834353	16966596000	73218267	305343426	3299137471
Volume de Negócio	2687403827	4182352520	9680783	13686960200	43265157	802196766	2687403827
Resultados Operacionais	12843252295	21285491075	37803921	67175684002	207288049	3506235004	12843252295
Resultados Líquidos	129612605	244157026	-48696600	893207000	-573526	20358807	186995008

Nota: Valores expressos em CVE

[Fonte: Elaboração própria]

4.2. Análise e discussão dos resultados

Neste ponto, por intermédio da técnica da regressão pelo método dos mínimos quadrados, tenta-se validar as hipóteses de investigação referidas no ponto 2.1 anterior. Na Tabela 32 resume-se os resultados da aplicação desta técnica ao conjunto de todas as empresas da amostra e para todos os anos.

Como se pode verificar na Tabela 32, o modelo ajustado apresenta um coeficiente de determinação, R^2 ajustado, satisfatório, uma vez que 49% da variável dependente (endividamento total) consegue ser explicada pelas variáveis independentes presentes no modelo, utilizando o método “Enter”. A ANOVA da regressão para o modelo permite concluir que o modelo é estatisticamente significativo, para um nível de significância de 5% ($p\text{-value} < 0,001$), ou seja, indica a rejeição de H_0 . Este modelo apresenta uma reduzida autocorrelação entre as variáveis uma vez que o teste Durbin-Watson tem o valor de 1,963, próximo de 2. Verifica-se ainda que as variáveis independentes não apresentam problemas de multicolinearidade, dado que todas apresentam VIF inferiores a 10.

Tabela 32: Determinantes da estrutura de capital das empresas cabo-verdianas: Modelo geral, no período 2012 a 2017

Modelo (Var. Dependente: Endividamento Total)	Coeficientes não padronizados			Estatísticas de colinearidade	
	B	Erro Padrão	Sig.	Tolerância	VIF
(Constante)	0,553	0,092	<0,001		
Tangibilidade dos ativos	0,214	0,026	<0,001	0,964	1,037
Poupança fiscal não associada à dívida	0,019	0,095	0,845	0,956	1,046
Oportunidade de crescimento	0,113	0,095	0,236	0,948	1,055
Rendimento	0,001	0,002	0,615	0,948	1,055
Dimensão	-0,150	0,094	0,115	0,963	1,038
R quadrado ajustado	0,490		F(5,71) =15,616 <i>p-value</i> <= 0,001		
Durbin-Watson	1,963				
Número de observações (n)	88				

[Fonte: Elaboração própria]

A variável independente tangibilidade dos ativos é estatisticamente significativa (ver Tabela 323), para um nível de significância de 1%, permitindo-se, deste modo, validar a H_1 . A variável apresenta uma relação positiva de 0,214 tal como se verificou nos estudos de Acaravci, (2015); Bradley et al. (1984); Frank e Goyal (2009); Titman e Wessels (1988) ou Matias e Serrasqueiro (2017). O comportamento desta variável poderá indiciar que as empresas tanto podem seguir a TOT como a POT.

Para as restantes variáveis não foi encontrada evidência estatística, pelo que não se consegue tirar conclusões quanto as restantes hipóteses de investigação.

5. Conclusões e sugestões para futuras investigações

A política de estrutura de capital das empresas poderá determinar o seu sucesso, quer no curto como no longo prazo. Com este trabalho pretende-se conhecer a estrutura de capital das empresas de Cabo Verde.

Ao longo do trabalho foi feita uma breve caracterização de Cabo Verde para se tentar compreender as políticas seguidas pelas empresas, no que diz respeito às fontes de financiamento, se seguem a teoria *trade-off* ou a teoria *pecking order*. Verifica-se que apenas 35% das empresas possuem contabilidade organizada e só apenas 25% é que estão organizadas sob a forma de sociedade sendo os restantes empresários em nome individual. O comércio é o setor de atividade dominante com 44% das empresas, sendo que a indústria apenas representa 9% do tecido empresarial. O país exporta maioritariamente

para Espanha (78%) sendo os preparados de conservas o principal produto a exportar (63%).

Através da regressão linear múltipla verifica-se que é validada a H_1 o que pode indiciar que as empresas tanto podem seguir a teoria *trade-off* como a teoria *pecking order*. Dadas as características do mercado financeiro de Cabo Verde, associado à tipologia das próprias empresas, poderá evidenciar que as mesmas preferem seguir a teoria *pecking order*. Idênticos resultados, embora em empresas e ambiente macroeconómico diferentes, foram obtidos por Lourenço e Oliveira (2017) ou Matias e Serrasqueiro (2017).

Dado que o número de empresas em estudo é reduzido, este é considerado uma limitação do presente trabalho. Pretende-se num trabalho futuro aplicar a metodologia a um número maior de empresas e incluir também determinantes macroeconómicos do país.

6. Referências bibliográficas

- Acaravci, S. K. (2015). The Determinants of Capital Structure: Evidence from the Turkish Manufacturing Sector. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 5(1), 158–171.
- Barnea, A., Haugen, R. A., & Senbet, L. W. (1981). Market Imperfections, Agency Problems, and Capital Structure: A Review. *Financial Management*, 10(3), 7.
- Bradley, Mi., Jarrell, G. A., & Kim, E. H. (1984). On the Existence of an Optimal Capital Structure: Theory and Evidence. *The Journal of Finance*, 39(3), 857–878.
- Brealey, R., & Myers, S. (2003). *Principles of Corporate Finance* (4th Ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Chittenden, F., Hall, G., & Hutchinson, P. (1996). Small Firm Growth , Access to Capital Markets and Financial Structure : Review of Issues and an Empirical Investigation. *Small Business Economics*, (8), 59–67.
- DeAngelo, H., & Masulis, R. W. (1980). Optimal capital structure under corporate and personal taxation. *Journal of Financial Economics*, 8, 3–29.
- Drobetz, W., & Fix, R. (2003). *What are the Determinants of the Capital Structure ? Some Evidence for Switzerland*. (WWZ/Department of Finance, Working Paper No. 4/03). Basel.
- Durand, D. (1952). Costs of Debt and Equity Funds for Business: Trends and Problems of Measurement. In U.-N. Bureau (Ed.), *Conference on Research in Business Finance* (pp. 215–262). NBER.
- Frank, M. Z., & Goyal, V. K. (2003). Testing the pecking order theory of capital structure. *Journal of Financial Economics*, 67(2), 217–248.
- Frank, M. Z., & Goyal, V. K. (2009). Capital Structure Decisions: Factors Are Reliably Important? *Journal of Financial and Quantitative Analysis*, 38(1), 1–37.
- Harris, M., & Raviv, A. (1991). The theory of capital structure. *The Journal of Finance*, XLVI, n. 1(1), 297–355.
- Köksal, B., & Orman, C. (2014). Determinants of capital structure: evidence from a major developing economy. *Small Business Economics*, 44(2), 255–282. <https://doi.org/10.1007/s11187-014-9597-x>
- Lourenço, A. J. S. M., & Oliveira, E. C. (2017). Determinantes del endeudamiento: Evidencia empírica sobre las empresas del distrito de Santarém en Portugal. *Contaduría y Administración*, 62(2), 625–643.
- Matias, F., & Serrasqueiro, Z. (2017). Are there reliable determinant factors of capital structure decisions? Empirical study of SMEs in different regions of Portugal. *Research in International Business and Finance*, 40, 19–33.
- Modigliani, F., & Miller, M. H. (1958). The cost of capital, corporation finance and the theory of

- investment. *The American Economic Review*, XLVIII(3), 261–280.
- Modigliani, F., & Miller, M. H. (1963). Corporate Income Taxes and the Cost of Capital: A Correction. *The American Economic Review*, 53(3), 433–443.
- Myers, S. C. (1977). Determinants of corporate borrowing. *Journal of Financial Economics*, 5(2), 147–175.
- Myers, S. C. (1984). The Capital Structure Puzzle. *The Journal of Finance*, 39(3), 574–592.
- Myers, S. C., & Majluf, N. S. (1984). Corporate financing and investment decisions when firms have information that investors do not have. *Journal of Financial Economics*, 13(2), 187–221.
- Perobelli, F. F. C., & Famá, R. (2003). Fatores determinantes da estrutura de capital para empresas latino-americanas. *Revista de Administração Contemporânea*, 7(1), 9–35.
- Rajan, R. G., & Zingales, L. (1995). What Do We Know about Capital Structure ? Some Evidence from International Data. *The Journal of Finance*, L(5), 1421–1460.
- Rodrigues, S. C. A. (2012). *Modelo de Regressão Linear e suas Aplicações*. Universidade da Beira Interior.
- Ross, S. A. (1977). The Determination of Financial Structure : The Incentive-Signalling Approach. *The Bell Journal of Economics*, 8(1), 23–40.
- Sun, J., Ding, L., Guo, J. M., & Li, Y. (2016). Ownership, capital structure and financing decision: Evidence from the UK. *British Accounting Review*, 48(4), 448–463.
- Titman, S., & Wessels, R. (1988). The Determinants of Capital Structure Choice. *The Journal of Finance*, 43(1), 1–19.
- Vieira, E. S., & Novo, A. J. (2010). A estrutura de capital das PME: evidência no mercado português. *Estudos Do ISCA, Série IV*(2).

Capacidade de renovação de oxigénio dos espaços verdes do Norte de Portugal

Oxygen renewal capability of green spaces in Northern Portugal

Bruno Martins
brunomartins@utad.pt

Escola de Ciências Agrárias e Veterinárias/Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Resumo

O papel que os espaços verdes urbanos (EVU) desempenham na urbe é cada vez mais reconhecido e estudado. A sociedade é hoje mais sensível aos benefícios que a infraestrutura verde proporciona à saúde em geral e à oportunidade de recreação que esta oferece. Além disso, estudos realizados mostram que os serviços ecossistémicos fornecidos pelos EVU representam ganhos económicos significativos, compensando em muito a despesa com a sua manutenção. Um dos serviços ecossistémicos mais divulgado é a renovação de oxigénio que, sendo essencial à vida na terra, poder-se-á declarar de valor incalculável. Para estimar a renovação de oxigénio é usado o Índice de Área Verde (IAV). Este índice considera a área verde disponível em determinada cidade (ou local) e em função da área foliar que cada habitante necessita para que o oxigénio por si consumido seja renovado determina, se essa cidade possui, ou não, área verde suficiente para assegurar esse serviço. Porém, os EVU existentes são muitas vezes “retalhos” sobranes dos processos de edificação, com conseqüente pequena dimensão, o que propicia que cada um desses espaços verdes tenha menor capacidade de renovação de oxigénio e sejam necessários vários destes espaços para igualar a capacidade de renovação de oxigénio de um EVU de maior dimensão. O presente trabalho visa averiguar qual a tipologia de EVU que assegura a maior parte da renovação de oxigénio nas cinco capitais de distrito do Norte de Portugal (Braga, Bragança, Porto, Viana do Castelo e Vila Real), ou seja, se esse serviço é assegurado pelo menor número existente de EVU de maior dimensão ($\geq 2\text{ha}$), ou se, pelo contrário, o elevado número de EVU de pequena dimensão ($< 2\text{ha}$) propicia uma maior renovação de oxigénio. Para isso, foram inventariados todos os parques, jardins e espaços verdes de enquadramento das cinco capitais de distrito atrás mencionadas, através de imagem de satélite, tendo-se criado um Sistema de Informação Geográfica para o efeito, no qual se categorizaram os respetivos EVU e se calcularam as respetivas áreas, obtendo no final os respetivos IAV. Conclui-se que os EVU de maior dimensão ($\geq 2\text{ha}$) existem, de facto, em número muito reduzido nas cidades estudadas mas, simultaneamente, têm uma elevada contribuição para o seu IAV total e conseqüentemente para a renovação do oxigénio consumido. Os valores de IAV nas cinco cidades são insuficientes (entre $11,80\text{m}^2/\text{hab}$ e $19,96\text{m}^2/\text{hab}$), o que acentua a importância de preservar e aumentar o número de EVU de maior dimensão nestas cidades.

Palavras-Chave: espaços verdes urbanos, renovação de oxigénio, índice de área verde, parque, jardim.

Abstract

The role that urban green spaces (UGS) play in cities is increasingly recognized and studied. Society is now more sensitive to the benefits that the green infrastructure provides to health and the opportunity for recreation that it offers. Furthermore, studies show that the ecosystem services provided by the UGS represent significant economic gains, far exceeding maintenance expenses. One of the most publicized ecosystem services is the oxygen renewal, which can be declared invaluable as it is essential for life on Earth. To estimate oxygen renewal the Green Space *per Capita* (GSC) has been used. It considers the green area available in a given city and determines, based on the leaf area necessary for each inhabitant, whether the city has enough green area or not. However, the existing UGS are often "patches" leftover from building processes with small size, consequently having less oxygen renewal capability and several of these spaces are needed to equal the oxygen renewal capability of a larger UGS. This study aims to investigate which UGS typology ensures most of the oxygen renewal in the five capitals of Northern Portugal (Braga, Bragança, Porto, Viana do Castelo and Vila Real), that is, if this service is ensured by the lower existing number of larger UGS ($\geq 2\text{ha}$), or if, on the contrary, a high number of small UGS ($< 2\text{ha}$) provides a greater oxygen renewal. Thus, all parks, gardens and public urban green spaces without recreational functions were inventoried, using satellite images and a Geographic Information System created for this purpose, in which the respective UGS and their areas were calculated, thus obtaining the respective GSC. It is concluded that the larger UGS ($\geq 2\text{ha}$), which exist in a very small number in the cities studied, have the highest contribution to the total GSC and, consequently, to the oxygen renewal. In addition, it was found that the GSC is insufficient in the five cities studied (between $11.80\text{m}^2/\text{inhabitant}$ and $19.96\text{m}^2/\text{inhabitant}$), which emphasizes the importance of preserving and increasing the number of larger UGS in these cities.

Keywords: urban green spaces, oxygen renewal, green space per capita, park, garden.

1. Os espaços verdes urbanos.

O papel que os espaços verdes urbanos (EVU) desempenham na cidade é cada vez mais reconhecido e estudado. Em muito, a era da cidade industrial e a sua consequente falta de salubridade que temos ainda presente na memória coletiva, contribuiu para a valorização que hoje atribuímos aos EVU. De facto, a ilusão que o desenvolvimento urbano se pode realizar em desconexão com o meio natural é um dos fatores que mais contribui para a insustentabilidade urbana (Monteiro, 2018), pois além das difundidas funções estéticas e contacto direto com a natureza, os EVU fornecem-nos inúmeros outros serviços importantes para a vida na cidade e bem-estar da população, os chamados serviços ecossistémicos.

1.1. Serviços ecossistémicos fornecidos pelos espaços verdes urbanos.

Segundo Monteiro (2018) podemos dividir os serviços ecossistémicos em quatro categorias:

- serviços de provisão, nos quais se englobam os materiais e a energia produzidos pelos ecossistemas, por exemplo matérias-primas, alimentos, água e recursos medicinais;
- serviços de regulação, ou seja, regulação da qualidade do ar e do solo, redução dos riscos de cheias e erosão, regulação do clima, fixação de carbono, tratamento de águas, etc.;

- serviços de suporte, que constituem a base de todos os outros, nos quais se incluem a provisão de habitats e a manutenção da diversidade genética de plantas e animais;
- serviços culturais, ou aqueles de valor imaterial tais como recreação, saúde física e mental, turismo, estética, etc.

Os EVU são transversais a todas estas categorias de serviços ecossistémicos, desempenhando, portanto, funções na provisão de todas elas à cidade. Por exemplo, os EVU podem fornecer serviços de provisão através dos parques urbanos os quais, embora se destinem sobretudo ao recreio, podem também ter aproveitamento lucrativo como a caça ou a pastagem (Cabral & Telles, 2005). Os parques podem ainda possuir partes destinadas à produção agrícola, contribuindo deste modo para a produção de alimentos (Sanyé-Mengual et al., 2018; Panagopoulos, 2018). Também é possível a produção de madeira em espaços cuja função principal é recreativa e que, conjuntamente com outros serviços ecossistémicos por eles providenciados, constituem espaços e paisagens multifuncionais (Wilkes-Allemann et al., 2015; Eggers et al., 2018).

Nos serviços de regulação os EVU têm um papel fundamental, por exemplo, na renovação de oxigénio (Bernatzky, 1977; Song et al., 2016; McPherson et al., 2016; Chaudhary & Rathore, 2018; Vieira et al., 2018; Chen et al., 2018; De Carvalho & Szlafsztein, 2019; Matos et al., 2019) e na regulação do microclima urbano (Yu & Hien, 2006; Tura et al., 2016; Vieira et al., 2018; Solomo et al., 2019). Estudos demonstram também a importância dos EVU na retenção e promoção da infiltração de águas pluviais, bem como os benefícios económicos que daí resultam (Zhang, 2012; Liu et al., 2015). Em cidades com maior densidade e, portanto, mais impermeabilizadas, verifica-se a necessidade de maior dimensionamento das condutas de escoamento, principalmente aquando a ocorrência de chuvas torrenciais que geram grande escoamento superficial. Assim, os EVU mitigam o escoamento superficial, bem como evitam a necessidade de condutas de maior dimensão e consequente gasto económico.

O sistema radicular das plantas é também importante para controlar a erosão do solo e evitar os deslizamentos de terra (Fadigas, 2010; Monteiro, 2018). As raízes das plantas criam uma “rede” subterrânea que fixa o solo e previne erosão de tal forma que, a vegetação é mesmo um elemento fundamental na estabilização das margens dos rios (Miloslav, 2015). Para um melhor resultado no controlo da erosão, é importante a presença de todos os estratos vegetais, isto é, árvores, arbustos e herbáceas, uma vez que cada um destes possui uma função específica e se articula com os restantes de forma a garantir uma melhor estabilização do solo (Miloslav, 2015).

Os EVU constituem também habitat de fauna e flora, promovendo assim serviços de suporte. Para que este serviço ecossistémico seja assegurado de forma eficaz, é importante que estejam interligados entre si, ou seja, exista *continuum naturale* e que possuam dimensão e qualidade suficientes para poderem ser usados como habitat de crescimento e reprodução (Bastin & Thomas, 1999; Tian et al., 2014; Solomo et al., 2019).

Por fim, a tipologia que inclui alguns dos benefícios dos EVU mais conhecidos pela população em geral é a dos serviços culturais, de que é exemplo a qualidade estética. A presença de vegetação e água no meio urbano é valorizada pela população, além de que o direito à qualidade da paisagem é um direito social (Lamas, 2004; Lynch, 2009). Diversos estudos comprovam também o benefício que os espaços verdes têm para a saúde, desde questões do foro mental (Astell-Burt et al., 2013; Nutsford et al., 2013; Qin et al., 2013; Laurent et al., 2013) às mais variadas questões de saúde e bem-estar

(Groenewegen et al., 2006; Dadvand et al., 2012; Grazuleviciene et al. 2015; van den Berg et al., 2015; Akpinar, 2016; Huang et al., 2017; Zhang & Tan, 2019).

1.2. Renovação de oxigénio e Índice de Área Verde.

Por todo o planeta as emissões derivadas dos processos industriais, motores de veículos, produção de energia, combustão doméstica de combustíveis sólidos, etc., constituem fontes de poluição do ar, o que torna o ar das cidades perigoso para a nossa saúde (World Health Organization, 2013) e gera a necessidade de mitigar estes efeitos. As plantas são responsáveis pela filtração de partículas poluentes e pela reposição de oxigénio no meio que nos rodeia, mitigando desta forma os efeitos dessa poluição. Mas, para que tal aconteça, qual a quantidade de espaço verde que é necessário existir na cidade? Bernatzky (1977) calculou serem necessários entre 30 a 40 m²/habitante, baseando-se no facto de uma pessoa precisar do oxigénio produzido por 150 m² de superfície foliar, por ano, para si mesma. Apesar de existirem outros estudos e outros valores, este constitui o valor de Índice de Área Verde (IAV) mais difundido e adotado de uma forma geral. Por exemplo, segundo Troppmair e Galina (2003), se tivermos em consideração a totalidade das atividades antrópicas que envolvem combustão, como a indústria, as atividades domésticas e o tráfego, seria necessário um IAV de 75 m²/habitante. Por sua vez, a OMS, citada pela OECD (2014), recomenda um mínimo de 9 m²/habitante.

Estudos demonstram que o IAV é ainda baixo na maioria das cidades (Fuller & Gaston, 2009; Richard et al., 2017). Porém, é fundamental que a área verde aumente de forma a assegurar uma melhor salubridade urbana, mitigando, por exemplo, as doenças causadas pela poluição do ar (Ibald-Mulli et al., 2001; Wargo et al., 2006; World Health Organization, 2013; Karottki et al., 2015), mas também para que a renovação de oxigénio seja possível em quantidade suficiente de forma a suprir as necessidades da população (Bernatzky, 1977; Troppmair & Galina, 2003; OECD, 2014).

De forma a contribuir para o conhecimento desta matéria e permitir aos técnicos uma decisão mais informada, este estudo objetiva averiguar qual a tipologia de EVU que assegura a maior parte da renovação de oxigénio nas cinco capitais de distrito do Norte de Portugal, ou seja, se esse serviço é assegurado pelo menor número existente de parques e jardins de maior dimensão, ou se, pelo contrário, embora de pequena dimensão, o elevado número de espaços verdes de enquadramento que tem surgido nas cidades portuguesas é capaz de propiciar já uma maior renovação de oxigénio. Além disso, analisa-se ainda a presença de espaços verdes de maior dimensão (≥ 2 ha) nas cinco cidades, bem como a sua contribuição para o IAV.

2. Metodologia.

Das cidades que compõem o Norte de Portugal, selecionaram-se para este estudo as cinco capitais de distrito: Braga, Bragança, Porto, Viana do Castelo e Vila Real (ver Figura 1).

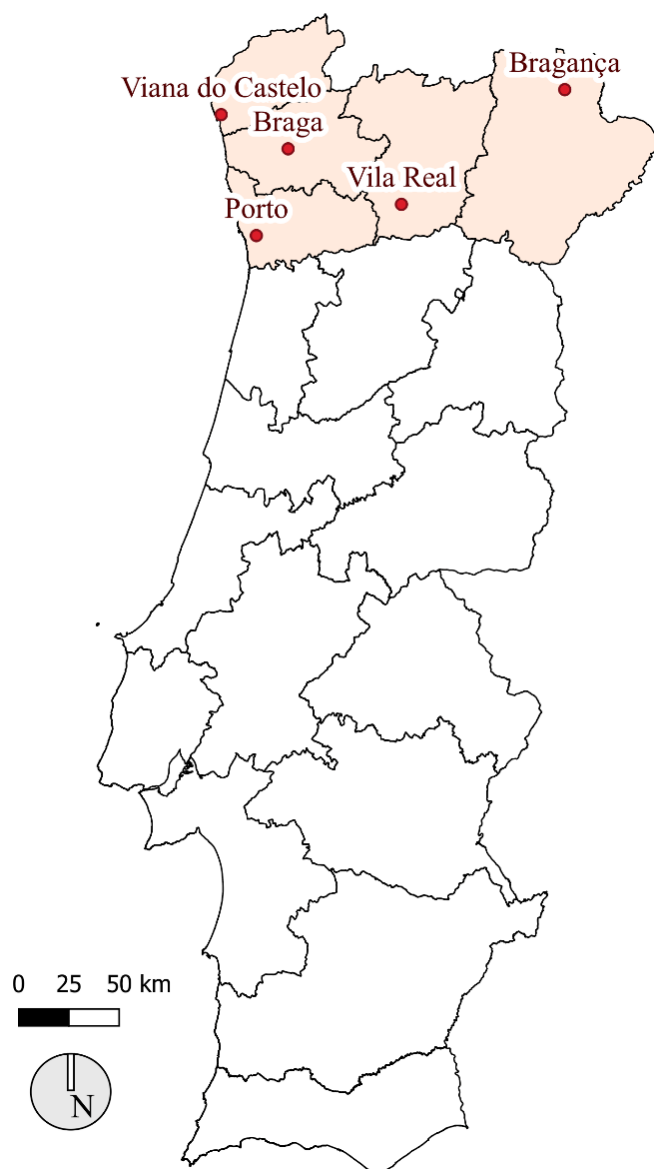


Figura 1: Cidades de estudo

[Fonte: elaboração própria, dados de base: CAOP 2018 - Direção Geral do Território]

Com base nas imagens de satélite especificadas na Tabela 1 inventariaram-se os EVU no Google Earth®, desenhando para isso o seu perímetro a uma escala aproximada de 1:500. Considerou-se como limite de inventário dos EVU o perímetro urbano de cada cidade. No seu interior foram inventariados todos os EVU do domínio público que pertencem às categorias de parques e jardins e de espaços verdes de enquadramento. Seguidamente, construiu-se um Sistema de Informação Geográfica (SIG), no qual se calcularam as suas áreas.

Tabela 1: Imagens de Satélite (Google Earth®) utilizadas

Cidade	Data da imagem de satélite utilizada
Braga	02.08.2012
Bragança	09.08.2011
Porto	22.06.2012
Viana do Castelo	09.08.2010
Vila Real	04.06.2010

Considerou-se que um EVU é um jardim quando tem dominância das funções de recreio e estadia, atendendo à sua raiz latina, *gardinum*, que se refere a um espaço delimitado (*hortus conclusus*) onde a organização regular e geométrica imperam e onde o espaço alegórico criado procura submeter a natureza ao padrão de esteticismo humano (Mambretti, 2011).

Por sua vez, considerou-se um parque todo o EVU no qual também as funções de recreio e a estadia dominam, mas que, sendo derivando do jardim paisagista inglês e tendo tido inicialmente a função de mitigar os efeitos da cidade industrial, as componentes higienista e funcionalista começaram por distingui-lo do jardim, passando posteriormente a ser encarado como uma representação cénica da natureza (novo conceito de estética), opondo-se assim aos princípios do jardim (Mambretti, 2011). Muitas vezes os parques e os jardins são distinguidos pela sua dimensão. Segundo Cabral e Telles (2005) um parque encontra-se associado a três ideais fundamentais: “um conjunto em que domina a árvore com um sentido próximo da mata”, “uma superfície mais ou menos extensa” e “é essencialmente destinada ao recreio, embora possa ter aproveitamento lucrativo nalguns aspetos, como a caça ou a pastagem” (p. 133), salientando ainda que no parque nos devemos aproximar o mais possível da paisagem natural.

Por fim, um espaço verde de enquadramento é um EVU no qual as funções de enquadramento estético e proteção são dominantes, sendo consequência grande parte das vezes dos retalhos sobrantes dos loteamentos urbanos.

O IAV foi calculado por tipologia de EVU, isto é, IAV de espaços verdes de enquadramento e IAV de parques e jardins, somando para isso as áreas respetivas de cada tipologia de EVU e dividindo pelo número de habitantes. Calculou-se também o IAV total, no qual se consideraram todos os EVU inventariados independentemente da sua tipologia. O número de habitantes considerado no cálculo do IAV, corresponde à população do município (INE, 2012).

3. Resultados.

Na Tabela 2 é possível observar um resumo do inventário de parques e jardins e espaços verdes de enquadramento, bem como o IAV obtido por tipologia de EVU e total.

Tabela 2: Resumo do inventário

Cidade	nº de parques e jardins	nº de espaços verdes de enquadramento	IAV de parques e jardins	IAV de espaços verdes de enquadramento	IAV total (considerando as duas tipologias de EVU)
Braga	171	4091	3,02	8,78	11,80
Bragança	44	359	6,57	5,69	12,26
Porto	176	4346	7,38	8,76	16,14
Viana do Castelo	68	1133	5,83	6,41	12,24
Vila Real	57	563	16,16	3,80	19,96

Observa-se que, em todas as cidades de estudo, o número de parques e jardins é muito inferior ao de espaços verdes de enquadramento, ocorrendo uma variação do seu número

dos milhares para as centenas ou das centenas para as dezenas. As cidades onde se registou maior número de parques e jardins foram o Porto e Braga com 176 e 171 respetivamente. Por sua vez, Bragança e Vila Real registam os menores números de espaços desta tipologia com 44 e 57 parques e jardins, respetivamente. Também o maior número de espaços verdes de enquadramento ocorre nas cidades do Porto e Braga, 4346 e 4091 respetivamente, enquanto o menor número se registou na cidade de Bragança (359 espaços verdes de enquadramento).

Os maiores valores de IAV surgem na tipologia dos espaços verdes de enquadramento, com a exceção de Bragança e Vila Real. Porém, a diferença entre os valores de IAV das duas tipologias é relativamente próxima, à exceção das cidades de Braga e Vila Real onde a diferença é mais significativa. A cidade com um IAV maior é Vila Real (19,96m²/habitante), na qual também os parques e jardins apresentam uma maior contribuição para o IAV total (16,16m²/habitante). Por outro lado, Braga apresenta o valor de IAV total mais baixo e, simultaneamente, é também a cidade onde os espaços verdes de enquadramento mais contribuem para o IAV total.

Na Figura 2 apresenta-se a contribuição dos espaços verdes com área ≥ 2 ha para o IAV total, independentemente de serem parques, jardins ou espaços verdes de enquadramento. Apresenta-se ainda a percentagem desses EVU relativamente ao seu número total.

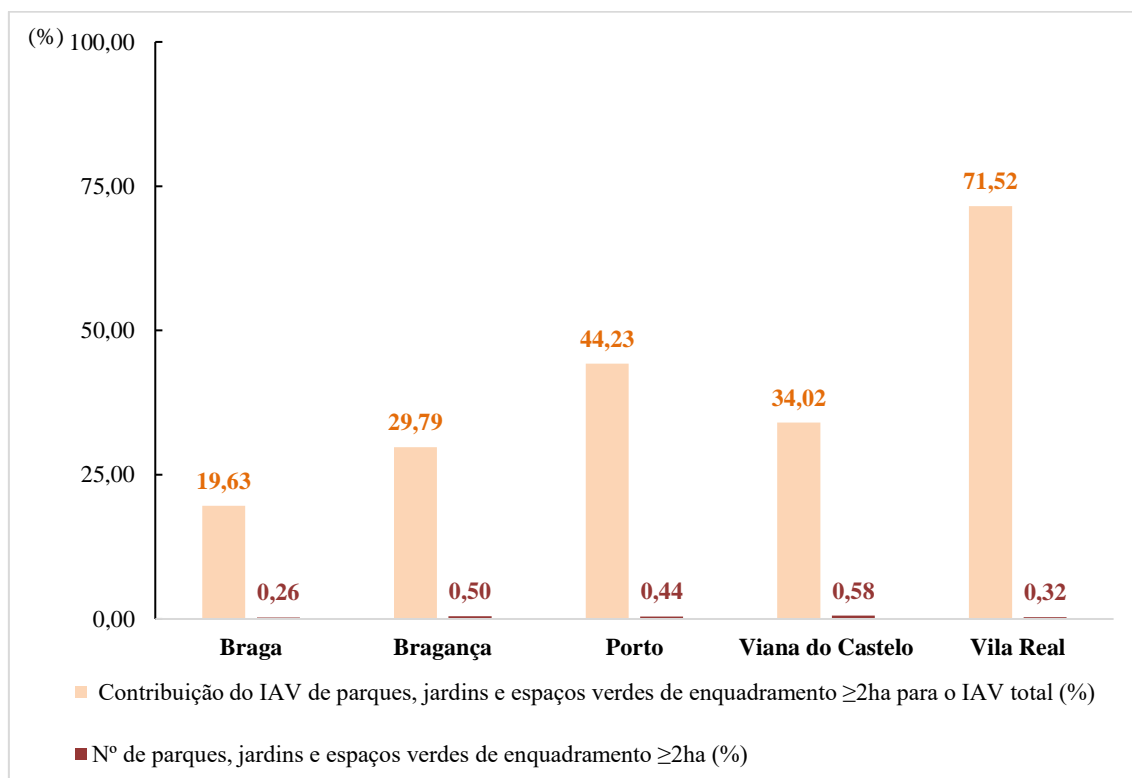


Figura 2: Contribuição dos EVU ≥ 2 ha para o IAV total.

[Fonte: elaboração própria]

Observa-se que, os EVU com área ≥ 2 ha são uma minoria do total de EVU, sendo o seu número, em todas as cidades, inferior a 1% do total dos espaços inventariados. Por outro lado, os mesmos EVU com área ≥ 2 ha apresentam uma contribuição significativa para o IAV total, destacando-se a cidade de Vila Real, onde estes espaços representam 71,52%

do seu IAV total. A cidade onde os espaços verdes ≥ 2 ha menos contribuem para o IAV total é Braga, representando ainda assim 19,63% do seu IAV total.

4. Discussão

Bernatzky (1977) propôs um valor de IAV de $40\text{m}^2/\text{habitante}$ baseando-se na área foliar e no número populacional da cidade para que, desta forma, os EVU fossem suficientes para renovar o oxigénio consumido pela população. Alargando esta ideia, Troppmair e Galina (2003) propuseram $75\text{m}^2/\text{habitante}$ considerando também o oxigénio consumido pelas atividades antrópicas. Verifica-se que nenhuma das cidades estudadas possui o valor de IAV proposto por Bernatzky (1977), o que nos indica que as cidades estudadas não são autossuficientes na renovação do oxigénio consumido. Deste modo, o aumento da área de EVU é fundamental nestas cidades para que se possam aumentar os serviços ecossistémicos fornecidos (Monteiro, 2018) entre os quais a renovação de oxigénio (Bernatzky, 1977; Song et al., 2016; McPherson et al., 2016; Chaudhary & Rathore, 2018; Vieira et al., 2018; Chen et al., 2018; De Carvalho & Szlafsztein, 2019; Matos et al., 2019). Além disso e sendo que no presente existe uma grande preocupação com os combustíveis fósseis e com a poluição urbana em geral (World Health Organization, 2013), dever-se-á ponderar atingir não só os $40\text{m}^2/\text{habitante}$ propostos por Bernatzky (1977), mas inclusive superá-los e alcançar os $75\text{m}^2/\text{habitante}$ (Troppmair & Galina, 2003), de forma a tornar estas cidades mais sustentáveis e salubres. Por outro lado, considerando a recomendação de $9\text{m}^2/\text{habitante}$ por parte da OMS citada por OECD (2014), verifica-se que todas as cidades superam este valor (considerando o IAV total).

Apesar do seu número bastante inferior quando comparado com os espaços verdes de enquadramento, os parques e jardins contribuem com valores semelhantes para o IAV total na maioria das cidades estudadas e, inclusive transpõem o valor dos espaços verdes de enquadramento em Bragança ($6,57\text{m}^2/\text{habitante}$) e Vila Real ($16,16\text{m}^2/\text{habitante}$). Excetua-se a cidade de Braga, na qual os espaços verdes de enquadramento têm claramente um papel dominante no IAV. Verifica-se que nas cidades estudadas os parques e jardins desempenham ainda um papel importante na renovação de oxigénio e que a sua significância só não é maior, devido ao grande número de EVU de menor dimensão (pertencentes à tipologia de espaços verdes de enquadramento), nos quais, a sua contribuição é potenciada pelo seu elevado número. Assim sendo e no que ao número concerne, observa-se que os espaços verdes de enquadramento dominam entre os EVU das cidades portuguesas (Gaspar, 1995 e Gómez et al., 2014).

Analisando a questão por outro lado e independentemente da tipologia de EVU, observa-se a existência de um reduzido número de EVU com área ≥ 2 ha mas que, embora sendo em todas as cidades inferior a 1% dos EVU inventariados, apresenta elevada contribuição para o IAV total de todas as cidades estudadas, inclusive uma contribuição de 71,52% para o IAV de Vila Real. Considerando o seu reduzido número e a sua contribuição para o IAV total, a perda de um destes EVU poderia determinar uma elevada perda na capacidade de renovação de oxigénio das urbes, afetando gravemente também a provisão de outros serviços ecossistémicos (Monteiro, 2018), principalmente os relacionados com a quantidade de área verde, por exemplo a retenção e infiltração de águas pluviais (Zhang, 2012; Liu et al, 2015). De facto, tão reduzido número e tão importante contribuição para a renovação de oxigénio propicia que os EVU ≥ 2 ha sejam fundamentais ao IAV destas cidades, verificando-se deste modo a necessidade de os proteger. Além disso, é recomendável que outros EVU desta dimensão sejam criados, visto que irão aumentar consideravelmente o IAV total destas cidades, aumentando também a capacidade de

renovação de oxigénio e aproximando mais as cidades das metas recomendadas por Bernatzky (1977) e Troppmair e Galina (2003).

Porém e apesar da grande contribuição verificada para a renovação de oxigénio pelos EVU ≥ 2 ha, as restantes tipologias e espaços verdes de menor dimensão têm também as suas funções específicas e outras contribuições importantes noutros domínios (Lamas, 2004; Lynch, 2009; Monteiro, 2018), pelo que não deverão ser descurados de todo. Além disso, verifica-se que neste momento, na maioria das cidades estudadas, as grandezas de IAV de parques e jardins e de espaços verdes de enquadramento encontram-se relativamente próximas, o que demonstra que o conjunto de espaços verdes de enquadramento, embora na sua grande maioria de pequena dimensão, têm também um papel importante na renovação de oxigénio.

5. Conclusões

Nenhuma das cidades estudadas atinge o valor recomendado de IAV de 40m²/habitante.

O número de parques e jardins é consideravelmente reduzido nas cidades estudadas em comparação ao número de espaços verdes de enquadramento. Porém, a sua contribuição para o IAV total encontra-se na maioria das urbes na mesma ordem de grandeza.

Os EVU ≥ 2 ha representam uma porção ínfima do total de EVU das cidades estudadas, mas uma elevada contribuição para o seu IAV total e consequente elevada contribuição para a renovação de oxigénio destas cidades. Assim, verifica-se a necessidade de os preservar, uma vez que a perda de qualquer um poderá ditar uma significativa perda na capacidade de renovação de oxigénio da cidade. A introdução de EVU ≥ 2 ha nas cidades estudadas contribuirá significativamente para atingir os valores de IAV recomendados, contudo não se deverá descurar os restantes EVU visto desempenharem outras funções importantes para a cidade.

Recomenda-se o aumento da área de EVU nas cidades estudadas, de modo a que estas sejam autossuficientes na renovação do oxigénio consumido pelos seus habitantes, mas também na renovação do oxigénio consumido pelas atividades resultantes da ação humana.

6. Referências

- Akpınar, A., 2016. How is quality of urban green spaces associated with physical activity and health? *Urban forestry & urban greening*, 16, 76–83.
- Astell-Burt, T., Feng, X., Kolt, G. S. (2013) Mental health benefits of neighbourhood green space are stronger among physically active adults in middle-to-older age: evidence from 260,061 Australians. *Preventive Medicine*, 57(5), 601-606.
- Bastin, L., & Thomas, C. D. (1999) - The distribution of plant species in urban vegetation fragments. *Landscape Ecology*. 14(5), 493-507.
- Bernatzky, A. (1977). Climatic Influences of the Greens and City Planning. *Journal of Arboriculture*, 3(7), 121-126.
- Cabral, F. C., & Telles, G. R. (2005). *A Árvore em Portugal*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Chaudhary, I. J., Rathore, D., 2018. Suspended particulate matter deposition and its impact on urban trees. *Atmospheric Pollution Research*, 9(6), 1072–1082.
- Chen, X., Ye, C., Li, J., Chapman, M. A., 2018. Quantifying the Carbon Storage in Urban Trees Using Multispectral ALS Data. *IEEE Journal of Selected Topics in Applied Earth Observations and Remote Sensing*, 11(9), 3358–3365.

- Dadvand, P., de Nazelle, A., Figueras, F., Basagaña, X., Su, J., Amoly, E., Jerrett, M., Vrijheid, M., Sunyer, J., Nieuwenhuijsen, M. J., 2012. Green Space, Health Inequality and Pregnancy. *Environment International*, 40, 110-115.
- De Carvalho, R. M., Szlafsztein, C. F., 2019. Urban vegetation loss and ecosystem services: The influence on climate regulation and noise and air pollution. *Environmental pollution*, 245, 844-852.
- Eggers, J., Lindhagen, A., Lind, T., Lämås, T., & Öhman, K. (2018). Balancing landscape-level forest management between recreation and wood production. *Urban Forestry & Urban Greening*, 33, 1-11.
- Fadigas, L. (2010). *Urbanismo e Natureza: os desafios*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Fuller, R. A., & Gaston, K. J. (2009). The scaling of green space coverage in European cities. *Biology letters*, 5(3), 352-355.
- Gaspar, J., 1995. Do Urbanismo em Espanha e Portugal. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 15, 351-360.
- Gómez, A., Costa, C., Santana, P., 2014. Acessibilidade e Utilização dos Espaços Verdes Urbanos nas Cidades de Coimbra (Portugal) e Salamanca (Espanha). *Finisterra: Revista portuguesa de geografia*, 49(97), 49-68.
- Grazuleviciene, R., Danileviciute, A., Dedele, A., Vencloviene, J., Andrusaityte, S., Uždanaviciute, I., Nieuwenhuijsen, M., 2015. Surrounding Greenness, Proximity to City Parks and Pregnancy Outcomes in Kaunas Cohort Study. *International Journal of Hygiene and Environmental Health*, 218(3), 358-365.
- Groenewegen, P. P., Van den Berg, A. E., de Vries, S., Verheij, R. A., 2006. Vitamin G: effects of green space on health, well-being, and social safety. *BMC Public Health*, 6 (1), 149.
- Huang, C., Yang, J., Lu, H., Huang, H., Yu, L., 2017. Green spaces as an indicator of urban health: Evaluating its changes in 28 mega-cities. *Remote Sensing*, 9(12), 1266.
- Ibald-Mulli, A., Stieber, J., Wichmann, H. E., Koenig, W., & Peters, A. (2001). Effects of air pollution on blood pressure: a population-based approach. *American Journal of Public Health*, 91(4), 571-577.
- INE: Instituto Nacional de Estatística (2012). População residente (N.º) por Local de residência (à data dos Censos 2011), Sexo, Grupo etário e Escalão de dimensão populacional; Decenal. Acedido em 20-01-2014. Disponível em: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0006348&contexto=bd&selTab=tab2.
- Karotki, D. G., Spilak, M., Frederiksen, M., Andersen, Z. J., Madsen, A. M., Ketzel, M., Massling, A., Gunnarsen, L., Møller, P., Loft, S., & Hänninen, O. (2015). Indoor and outdoor exposure to ultrafine, fine and microbiologically derived particulate matter related to cardiovascular and respiratory effects in a panel of elderly urban citizens. *International journal of environmental research and public health*, 12(2), 1667-1686.
- Lamas, J. M. R. G. (2004). *Morfologia Urbana e Desenho da Cidade*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Laurent, O., Wu, J., Li, L., Milesi, C., 2013. Green Spaces and Pregnancy Outcomes in Southern California. *Health & Place*, 24, 190-195.
- Liu, W., Chen, W., & Peng, C. (2015). Influences of setting sizes and combination of green infrastructures on community's stormwater runoff reduction. *Ecological Modelling*, 318, 236-244.
- Lynch, K. (2009). *A Imagem da Cidade*. Lisboa: Edições 70.
- Mambretti, I. M. (2011). *Urban Parks Between Safety and Aesthetics: exploring urban green space using visualisation and conjoint analysis methods*. Zurique: Vdf Hochschulverlag AG & ETH Zürich.

- Matos, P., Vieira, J., Rocha, B., Branquinho, C., Pinho, P., 2019. Modeling the provision of air-quality regulation ecosystem service provided by urban green spaces using lichens as ecological indicators. *Science of the Total Environment*, 665, 521-530.
- McPherson, E. G., Van Doorn, N., de Goede, J., 2016. Structure, function and value of street trees in California, USA. *Urban forestry & urban greening*, 17, 104-115.
- Miloslav, Š., Petr, P., Marková, J., & Gernešová (2015). Protection of slopes against erosion by flowing rain water. In P. Hlavínek, M. Zeleňáková (ed.), *Storm water management: Examples from Czech Republic, Slovakia and Poland* (pp. 137-156). Springer.
- Monteiro, M. S. (2018). *Serviços Ecossistêmicos e Planejamento Urbano: A Natureza a Favor do Desenvolvimento Sustentável das Cidades*. Curitiba: Appris.
- Nutsford, D., Pearson, A. L., Kingham, S., 2013. An ecological study investigating the association between access to urban green space and mental health. *Public Health*, 127(11), 1005-1011.
- OECD: Organisation for Economic Cooperation and Development. (2014). *Compact city policies: Korea: towards sustainable and inclusive growth*. OECD Publishing.
- Panagopoulos, T., Jankovska, I., & Bostenaru Dan, M. (2018). URBAN GREEN Infrastructure: the role of urban agriculture in city resilience. *Urbanism. Arhitectura. Constructii*, 9(1), 55-70.
- Qin, J., Zhou, X., Sun, C., Leng, H., Lian, Z., 2013. Influence of Green Spaces on Environmental Satisfaction and Physiological Status of Urban Residents. *Urban Forestry and Urban Greening*, 12(4), 490-497.
- Richards, D. R., Passy, P., & Oh, R. R. (2017). Impacts of population density and wealth on the quantity and structure of urban green space in tropical Southeast Asia. *Landscape and Urban Planning*, 157, 553-560.
- Sanyé-Mengual, E., Spech, K., Krikser, T., Vanni, C., Pennisi, G., Orsini, F., & Gianquinto, G. P. (2018). Social acceptance and perceived ecosystem services of urban agriculture in Southern Europe: The case of Bologna, Italy. *PLOS ONE*, 13(9), e0200993.
- Solomo, A. D., Topalidou, E. T., Germani, R., Argiri, A., & Karetsos, G., 2019. Importance, Utilization and Health of Urban Forests: A Review. *Notulae Botanicae Horti Agrobotanici Cluj-Napoca*, 47(1), 10-16.
- Song, C., Lee, W. K., Choi, H. A., Kim, J., Jeon, S. W., Kim, J. S., 2016. Spatial assessment of ecosystem functions and services for air purification of forests in South Korea. *Environmental Science & Policy*. 63, 27-34.
- Tian, Y., Jim, C. Y., Wang, H. (2014) - Assessing the landscape and ecological quality of urban green spaces in a compact city. *Landscape and Urban Planning*, 121, 97-108.
- Troppmair, H., & Galina, M. H. (2003). Áreas verdes. *Território & Cidadania*, 3(2).
- Tura, T. T., Soromessa, T., Leta, S., Argew, M., & Eshetu, Z. (2016). Urban church forests for local temperature regulation: Implications the role of managing and incorporating urban green space in urban planning. *Taiwania*, 61(4), 305-313.
- van den Berg, M., Wendel-Vos, W., van Poppel, M., Kemper, H., van Mechelen, W., Maas, J., 2015. Health benefits of green spaces in the living environment: A systematic review of epidemiological studies. *Urban Forestry & Urban Greening*, 14(4), 806-816.
- Vieira, J., Matos, P., Mexia, T., Silva, P., Lopes, N., Freitas, C., Correia, O., Santos-Reis, M., Branquinho, C., Pinho, P. (2018). Green spaces are not all the same for the provision of air purification and climate regulation services: The case of urban parks. *Environmental Research*, 160, 306-313.
- Wargo, J., Wargo, L., Alderman, N., & Brown, D. R. (2006). *The harmful effects of vehicle exhaust: a case for policy change*. North Haven: Environment and human health. Inc.
- Wilkes-Allemann, J., Pütz, M., Hirschi, C., & Fischer, C. (2015). Conflict situations and response strategies in urban forests in Switzerland. *Scandinavian Journal of Forest Research*, 30(3), 204-216.

- World Health Organization: International Agency for Research on Cancer. (2013). *Air pollution and cancer*. Lyon: International Agency for Research on Cancer.
- Yu, C., Hien, W. N. (2006). Thermal Benefits of City Parks. *Energy and Buildings*, 38(2), 105-120.
- Zhang, B., Xie, G., Zhang, C., & Zhang, J. (2012). The economic benefits of rainwater-runoff reduction by urban green spaces: A case study in Beijing, China. *Journal of Environmental Management*, 100, 65-71.
- Zhang, L., Tan, P. Y., 2019. Associations between urban green spaces and health are dependent on the analytical scale and how urban green spaces are measured *International journal of environmental research and public health*, 16(4), 578.

Árvores de arruamento de Vila Real: sua evolução de 1958 a 2016

Street trees of Vila Real: their evolution from 1958 to 2016

Alex Amorim¹, Bruno Martins²
alex_amorim_2009@hotmail.com, brunomartins@utad.pt

¹ *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*

² *Escola de Ciências Agrárias e Veterinárias/Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*

Resumo

Conforme as cidades crescem, surge uma maior pressão para um meio mais artificializado. Diversos estudos e índices procuram avaliar e assegurar a quantidade e a qualidade da infraestrutura verde urbana, de modo a garantir a salubridade da urbe. As árvores de arruamento são uma parte importante da infraestrutura verde urbana e a sua presença na cidade propicia equilíbrio entre o natural e o inerte, promovendo um papel essencial na qualidade de vida da população, através do fornecimento de serviços ecossistémicos fundamentais à saúde e bem-estar. O presente trabalho pretende analisar a evolução das árvores de arruamento na cidade de Vila Real, entre 1958 e 2016, de forma a analisar a sua introdução na urbe conjuntamente com o crescimento do tecido urbano. Compara ainda o seu contributo para o Índice de Área Verde da cidade de meados do século passado com o contributo para o Índice de Área Verde da cidade da atualidade. Para isso, construiu-se um Sistema de Informação Geográfica no qual se inventariaram todas as árvores de arruamento no interior do perímetro urbano de Vila Real, nos anos 1958 e 2016, com recurso a fotografia aérea e imagem do Google Earth, respetivamente. Os tecidos urbanos foram também obtidos pelo mesmo método. Para calcular o contributo que as árvores de arruamento têm para o Índice de Área Verde, obtiveram-se por amostragem as áreas médias da projeção das copas das referidas árvores em cada uma das datas e utilizaram-se os números de habitantes dos censos de 1960 e 2011. Conclui-se que existe um acréscimo de árvores de arruamento na cidade (de 451 árvores para 1831 árvores) o que se reflete também num aumento da quantidade de ruas com presença de vegetação. Verifica-se ainda um aumento da contribuição das árvores de arruamento para o Índice de Área Verde, passando de uma contribuição de 0,50m²/habitante em 1958 para 1,16m²/habitante em 2016. Recomenda-se o aumento de árvores de arruamento na cidade, dado existirem áreas urbanas sem a sua presença e dado o contributo das mesmas para a infraestrutura verde urbana.

Palavras-Chave: árvores de arruamento, espaços verdes urbanos, floresta urbana, urbanismo, arquitetura paisagista.

Abstract

As cities grow, there is a greater pressure for a more artificialized environment. Several studies and indicators seek to assess and ensure the quantity and quality of the urban green infrastructure, in order to guarantee the health of the city. Street trees are an important part of the urban green infrastructure and their presence in cities provides a balance between the natural and the inert, promoting an essential role in the population's quality of life, through the provision of ecosystem services fundamental to health and well-being. This study aims to analyze the evolution of street trees in the city of Vila Real, between 1958

and 2016, along with the growth of its urban fabric. In addition, the contribution of the street trees to the Green Space *per Capita* is compared between the middle of the last century and nowadays. For this, a Geographic Information System was created, in which all the street trees within the urban perimeter of Vila Real were inventoried, in the years 1958 and 2016, using an aerial photography and a Google Earth image, respectively. The urban fabric was obtained by the same method. To calculate the contribution that street trees have to the Green Space *per Capita*, the mean area of the crown projection was calculated. It is concluded that there is an increase in street trees (from 451 trees to 1831 trees), which is also reflected in an increase in the number of streets with vegetation. There is also an increase in the contribution of street trees to the Green Space *per Capita*, from 0.5m²/inhabitant in 1958 to 1.16 m²/inhabitant in 2016. It is recommended to increase the number of street trees in the city, given that there are still urban areas without their presence and given their contribution to urban green infrastructure.

Keywords: street trees, urban green space, urban forestry, urbanism, landscape architecture.

1. Introdução

1.1. A importância das árvores de arruamento e dos espaços verdes urbanos

Conforme as cidades crescem, surge uma maior premência para um meio mais artificializado. Diversos estudos e índices procuram avaliar e assegurar a quantidade e a qualidade da infraestrutura verde urbana, de modo a garantir a salubridade da cidade. De facto, a população urbana tem vindo a aumentar (UN, 2019), o que torna imperativo que cada vez mais se garantam as necessárias condições de salubridade. Não esqueçamos o período da Revolução Industrial e a degradação das condições de vida que ocorreram em cidades não preparadas para acolher a grande afluência de população que a elas chegava. Apesar de todo o tempo volvido desde então, e em diversas cidades por todo o mundo, a qualidade do ar é ainda hoje assunto de preocupação entre os seus governantes, visto os graves problemas que implica para a saúde (Karottki et al., 2015; Ma & He, 2020; dos Santos et al., 2020). Assim, é necessário continuar a trabalhar para mitigar este problema.

As árvores de arruamento e os espaços verdes urbanos (EVU) em geral têm um papel fundamental na mitigação destes efeitos, uma vez que as folhas das plantas filtram as partículas nocivas presentes no ar (Dimitrijević et al., 2020; Przybysz et al., 2020; Sgrigna et al., 2020), o que melhora a sua qualidade (Song et al., 2016; Chaudhary & Rathore, 2018; Chen et al., 2018; de Carvalho & Szlafsztein, 2019; Matos et al., 2019). Além disso, fornecem ainda outros serviços ecossistémicos muito importantes para a população urbana, de que são exemplos a regulação do microclima urbano (Reis & Lopes, 2019; Meili et al., 2019) e a redução substancial do stress do quotidiano (Miyazaki, 2018). Um outro exemplo é o valor económico que as árvores de arruamento podem ter, embora se assuma que não sejam, geralmente, colocadas no espaço público com essa finalidade. As árvores de arruamento produzem flores, frutos e madeira (por exemplo restos de poda), que podem ser colhidos/utilizados (Dumpelmann, 2019). Por exemplo, em Berlim, no período pós-guerra, as folhas que caíam das árvores de arruamento tiveram uma grande procura para efeitos de compostagem, uma vez que o solo superficial da cidade, mais propício à agricultura, escasseava (Dumpelmann, 2019). Esta característica de multifuncionalidade é, sem dúvida, uma mais-valia das árvores de arruamento.

Mas qual a quantidade mínima de EVU que cada cidade deve possuir? Para responder à questão, Bernatzky (1977), elaborou um dos trabalhos mais referenciados, no qual se afirma com base na área foliar serem necessários entre 30 a 40 m² de área verde por

habitante para assegurar a referida renovação de oxigénio. Porém, e dada a complexidade que envolve o inventário de todos os EVU, muitas vezes apenas são considerados os espaços verdes mais formais na quantificação, isto é, os principais parques e jardins de cada cidade. É exemplo disso a não consideração das árvores de arruamento no cálculo do IAV. Todavia, também estas contribuem para a renovação de oxigénio.

1.2 A árvore de arruamento na história e seu conceito

As origens das árvores de arruamento remontam ao repensar do desenho urbano, visto que na época medieval as ruas eram estreitas, não havendo, portanto, espaço para as árvores. Contudo, é também de destacar a fraca salubridade que esse tipo de cidade propiciava (Albuquerque, 2018). Mais tarde, com a reformulação do desenho urbano, foi conferida maior largura às ruas, criando-se assim espaço que permitiu a introdução das primeiras árvores de arruamento. Estas teriam como principal função melhorar a estética das urbanizações. Destaca-se neste âmbito a cidade de Paris, que foi alvo de uma intervenção em meados do século XIX, através do barão Haussman, na qual existiu um alargamento das ruas e a promoção das árvores de arruamento enquanto forma de renovar o ar, conferir estética ao espaço urbano, criar sombras e promover o recreio no espaço exterior (Albuquerque, 2018; Laurian, 2019). Esta reforma influenciou também outras cidades e profissionais, de que são exemplo os urbanistas americanos (Dumpelmann, 2019).

É relativamente a esta última reforma de Paris que grande parte dos autores situam as primeiras referências a árvores de arruamento (Cabral & Telles, 1999; Albuquerque, 2018). Porém, Laurian (2019) recua mais no tempo e refere a existência de árvores de arruamento no século XIV, na proximidade do palácio de Paris, tendo sido ordenada a sua plantação pelo rei Charles V, embora fossem de carácter privado à época. Já nos EUA, as referências a árvores de arruamento (“street trees”) encontram-se muitas das vezes incluídas num conceito mais amplo, o de floresta urbana (“city forestry” antes de 1960 e atualmente “urban forestry”), o que torna ainda mais complexa esta questão (Dumpelmann, 2019).

Além de se encontrarem menções distintas quanto às primeiras referências a árvores de arruamento, também não existe consenso quanto ao seu conceito. Johnston (2017) refere que as definições existentes de árvore de arruamento podem ir de simples a consideravelmente complexas. Alguns autores defendem que as árvores de arruamento são todas as árvores que crescem nas ruas, geralmente à beira da faixa de rodagem (Wilson, 2015; McPherson et al., 2016), enquanto outros procuram complementar esta definição (Cabral & Telles, 1999; Dandy, 2010; Johnston, 2017). Por exemplo, Dandy (2010) defende que as árvores de arruamento poderão surgir em alinhamentos ou pequenos grupos e Cabral e Telles (1999) acrescentam ainda a possibilidade de alinhamento de fiada singular ou dupla.

1.3. Objetivos

O presente trabalho pretende estudar a evolução das árvores de arruamento na cidade de Vila Real entre os anos de 1958 e 2016, de forma a analisar a sua introdução na urbe conjuntamente com o crescimento do tecido urbano.

Pretende-se também analisar o contributo das árvores de arruamento de Vila Real para o seu IAV, bem como comparar o seu contributo para o IAV da cidade de meados do século passado com o contributo para o IAV da cidade atual.

Por acréscimo, analisa-se o crescimento da cidade entre 1958 e 2016, através do seu tecido urbano.

2. Metodologia

2.1 Objeto de estudo e sua delimitação

A área de estudo corresponde à área da cidade de Vila Real foi delimitada através do perímetro urbano presente no Plano Diretor Municipal (PDM) em vigor (Câmara Municipal de Vila Real, 2019), tendo-se, para isso, procedido à sua vectorização num Sistema de Informação Geográfica (SIG) desenvolvido no software QGIS. Posteriormente, através de uma fotografia aérea de 1958 (IGEOE, 1958) e de uma imagem do Google Earth de 2016, realizou-se o inventário de todas as árvores de arruamento existentes no seu interior, para cada um dos anos mencionados.

Considerou-se serem árvores de arruamento todas as árvores presentes num aglomerado urbano, que possuísem alinhamento contínuo ou semicontínuo e que constituíssem um alinhamento de pelo menos dois exemplares. Estas poderiam encontrar-se dispostas em caldeiras, trincheiras ou passeios. O estudo focou apenas árvores de arruamento do domínio público.

O mapeamento das árvores de 1958 foi processado diretamente no QGIS e o de 2016 no Google Earth. No final destes trabalhos integrou-se toda a informação obtida no SIG, isto é, no QGIS. De forma a facilitar a troca de informação entre o Google Earth e o QGIS, optou-se por se utilizar o sistema de coordenadas WGS84 UTM zone 29N.

2.2 Análise da evolução das árvores de arruamento

A fim de analisar a evolução das árvores de arruamento conjuntamente com o desenvolvimento da cidade de Vila Real, delimitaram-se os tecidos urbanos da cidade de 1958 e 2016. Para isso, com base na fotografia aérea e na imagem do Google Earth atrás referidas, efetuaram-se as suas vectorizações, seguindo o mesmo procedimento descrito para as árvores. Posteriormente, sobrepueram-se as árvores de arruamento aos respetivos tecidos urbanos e realizou-se uma análise visual.

2.3 Contributo das árvores de arruamento para o Índice de Área Verde

Para obter a área média da projeção da copa das árvores de arruamento começou-se por se medir o diâmetro de 50 árvores, diretamente na fotografia aérea e na imagem do Google Earth. As árvores medidas foram selecionadas através da ferramenta de seleção aleatória do QGIS. Após isso, calculou-se o diâmetro médio das árvores amostradas. Este processo foi realizado na fotografia aérea de 1958 e repetiu-se na imagem do Google Earth de 2016. Posteriormente, com base nos diâmetros médios obtidos, calculou-se a área média da projeção da copa das árvores de arruamento e multiplicou-se pelo número de árvores de arruamento existentes nos respetivos anos (ver Tabela 1). Usou-se posteriormente essa área total para determinar o contributo das árvores de arruamento para o Índice de Área Verde (IAV) de cada ano em análise, dividindo-se, para isso, a mesma pelo número de habitantes existentes na cidade em 1958 e em 2016.

Os números de habitantes utilizados correspondem aos censos de 1960 e 2011 e foram obtidos a partir de PORDATA (2019).

Tabela 1: Resumo dos dados obtidos por amostragem

Ano	Amostragem (n.º árvores)	Diâmetro médio da copa (m)	Área média da projeção da copa (m ²)	Área total das copas (m ²)	n.º de habitantes ¹	Contributo das árvores de arruamento para o IAV (m ² /habitante)
1958	50	8,25	53,46	24112,24	47773	0,50
2016	50	6,46	32,78	60012,71	51850	1,16

¹PORDATA (2019)

3. Resultados

3.1 Evolução do tecido urbano de Vila Real entre 1958 e 2016

Encontra-se representado na Figura 1 o perímetro urbano da cidade de Vila Real e, no seu interior, os tecidos urbanos que a cidade possuía em 1958 (cinzento escuro) e em 2016 (cinzento mais claro).

Em 1958, o tecido urbano ocupava uma área de 73,33ha, tendo até 2016 crescido para 1209,10ha, o que equivale a um aumento de 1135,77ha. Verifica-se que o tecido urbano se expandiu um pouco em todas as direções, mas sobretudo para Nordeste e Sul/Sudeste, correspondendo esta última área maioritariamente à atual Zona Industrial de Constantim. É de salientar ainda que o limite do tecido urbano coincide atualmente com o perímetro urbano em vários locais, destacando-se neste âmbito sobretudo a sua zona Sul.

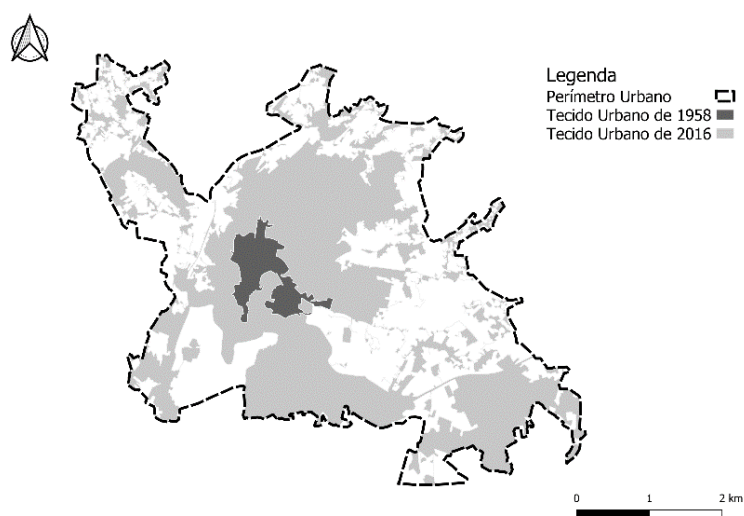


Figura 1: Tecido urbano de Vila Real em 1958 e 2016

[Fonte: elaboração própria]

3.2 Evolução das árvores de arruamento de Vila Real: de 1958 a 2016

Na Figura 2, observam-se os inventários das árvores de arruamento de Vila Real de 1958 e de 2016.

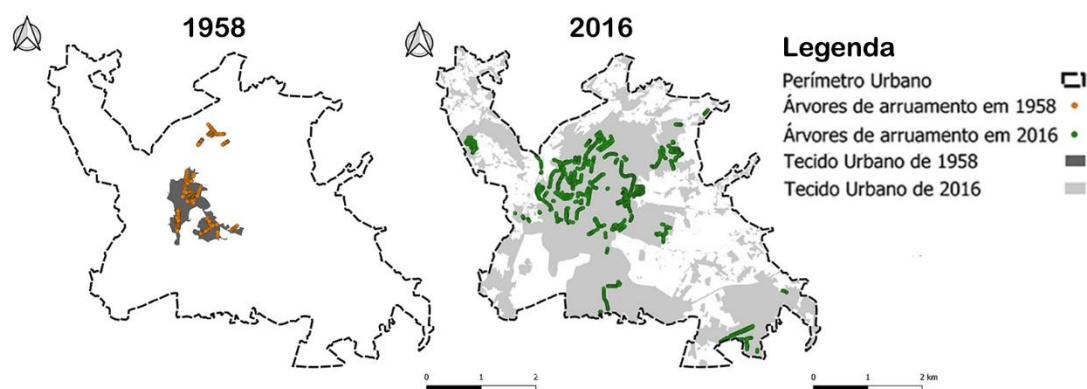


Figura 2: Árvores de arruamento de 1958 e 2016

[Fonte: elaboração própria]

Em 1958, as árvores de arruamento já se encontravam distribuídas um pouco por todo o tecido urbano daquela época, contando a cidade com 451 árvores. Não obstante, são também observáveis zonas do tecido urbano desprovidas de qualquer árvore de arruamento, como por exemplo a zona Noroeste, que corresponde aproximadamente à extensão que vai desde o tribunal até à Escola Secundária de São Pedro.

Com o desenvolvimento da cidade, nomeadamente do tecido urbano, observa-se em 2016 o aumento do número de árvores de arruamento, verificando-se a existência de 1831 árvores. Porém, a maior parte das árvores de arruamento concentra-se na zona mais antiga da cidade, estando várias zonas de expansão do tecido urbano completamente delas desprovidas. Entre essas, destacam-se a maioria da zona Sul e também a zona mais a Norte. De facto, observa-se que o surgimento de novas árvores de arruamento ocorre sobretudo para Este e Oeste. No total, contabilizam-se mais 1380 árvores de arruamento comparativamente a 1958 (ver Figura 3).

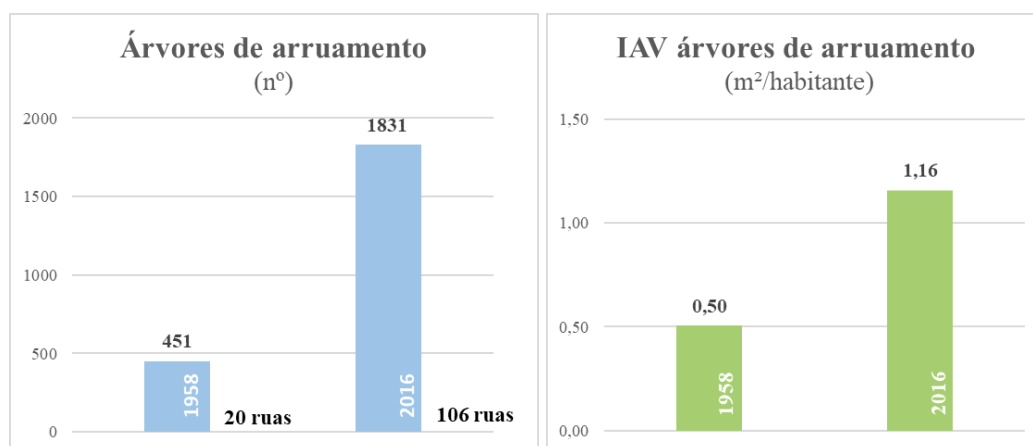


Figura 3: N.º de árvores de arruamento presentes na cidade em 1958 e 2016 e contributo das árvores de arruamento para IAV

[Fonte: elaboração própria]

Com o aumento do número de árvores de arruamento ocorreu também um aumento das ruas em que estas estão presentes e, se em 1958 se podiam encontrar apenas 20 ruas arborizadas, em 2016 seriam já 106. Este aumento corresponde a cerca de cinco vezes mais ruas arborizadas na cidade.

O maior número de árvores de arruamento presentes na cidade propicia também um aumento da sua contribuição para o IAV. Deste modo, em 1958, as árvores de arruamento beneficiavam o IAV de Vila Real em $0,50\text{m}^2/\text{habitante}$, enquanto que, em 2016, a sua contribuição seria superior ao dobro desse valor, isto é, $1,16\text{m}^2/\text{habitante}$.

Entre 1958 e 2016 perderam-se 238 árvores de arruamento, que se localizavam sobretudo nas zonas mais antigas da cidade (ver Figura 4). A sua perda, em parte, deveu-se a rearranjos urbanísticos, tendo, em alguns casos, sido plantadas outras num local próximo e inserindo-as desse modo no novo desenho urbano. Observa-se ainda que as árvores de arruamento que se mantêm desde 1958 se localizam também na parte mais antiga da cidade. Salvaguarda-se que algumas destas podem ter sido abatidas ou simplesmente caído; mas, uma vez que foram plantadas outras no mesmo local, este estudo considera a sua continuidade ao longo do tempo. Já as novas árvores de arruamento surgem, sobretudo, nas áreas de expansão do tecido urbano, embora, tal como já se referiu, existam ainda várias zonas deste sem a sua presença. Se considerarmos as árvores de arruamento que se perderam, excetuando-se as que se devem aos referidos rearranjos urbanísticos e que foram substituídas por outras num local próximo, bem como as diversas ruas sem árvores que existem na cidade, verifica-se que a contribuição das árvores de arruamento para o IAV poderia ser superior.

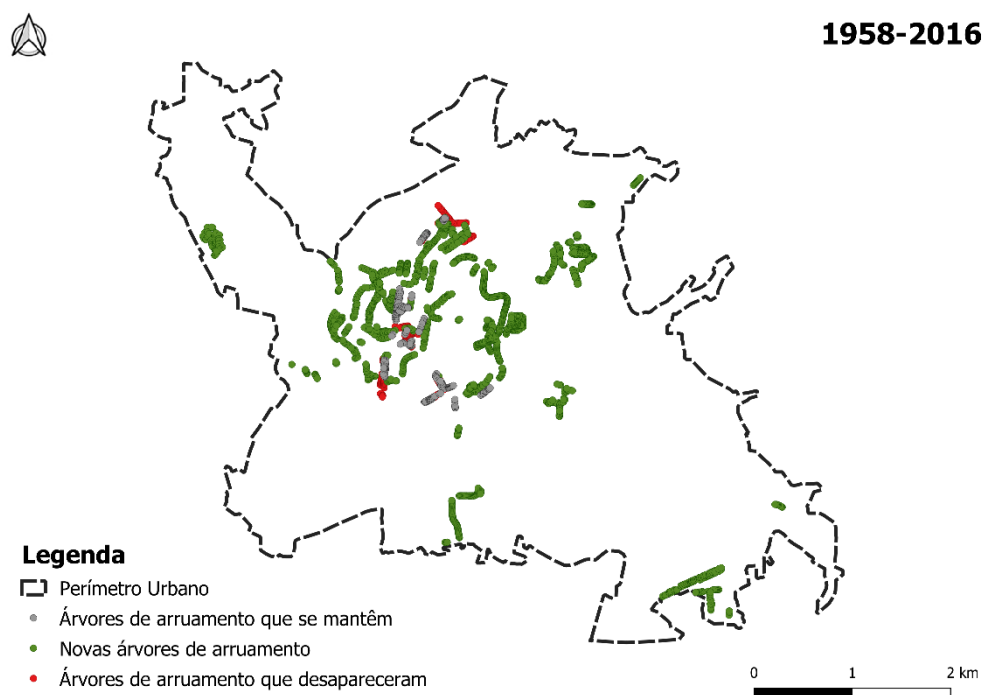


Figura 4: Árvores de arruamento mantidas, acrescentadas e excluídas entre 1958 e 2016

[Fonte: elaboração própria]

4. Discussão

A população urbana tem vindo a aumentar significativamente e prevê-se ainda mais o seu crescimento (UN, 2019). Também os resultados obtidos neste estudo vão ao encontro deste facto, observando-se um grande aumento do tecido urbano de Vila Real entre os anos de 1958 e 2016, embora não se possa afirmar a qual das décadas se deve maioritariamente esse crescimento. Para que Vila Real possa continuar a crescer, de

forma salubre e sustentável, é fundamental que se alie ao crescimento do tecido urbano o crescimento da sua infraestrutura verde, da qual fazem parte as árvores de arruamento. É também importante que o crescimento do tecido urbano não seja feito através da destruição de espaços verdes, mas ambos considerados em conjunto, pois uma árvore do centro da cidade não pode ser substituída pela plantação de outra na sua periferia (Bernatzky, 1977).

Tendo por base o crescimento do tecido urbano, observa-se que nem sempre as árvores de arruamento acompanharam o desenvolvimento da cidade, isto é, existem grandes áreas do tecido urbano de 2016 desprovidas de qualquer árvore de arruamento. Se por um lado este facto se legitima com a ocorrência de outras tipologias de espaços verdes urbanos, de que é exemplo o Jardim Botânico da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro situado na zona Sul da cidade, por outro observa-se a real inexistência de vegetação que acompanha o sistema viário, muitas vezes nem sequer vegetação de enquadramento nos separadores de vias. Mesmo quando há existência de espaços verdes de enquadramento, nomeadamente herbáceas e arbustivas no sistema viário, estes não substituem os benefícios fornecidos pelas árvores (Soares et al., 2011; Mullaney et al., 2015; Sgrigna et al., 2020), antes pelo contrário, ambos são complementares, daí a necessidade da sua existência. Por exemplo, as árvores de arruamento fornecem sombra que contribui para diminuir a temperatura do asfalto e, consequentemente, para mitigar o efeito de ilha de calor urbano (Mohajerani et al., 2017). As árvores de arruamento contribuem também para a segurança (Naderi et al., 2008; Burley, 2018). Desta forma, é crucial a introdução de árvores de arruamento nas zonas de Vila Real que delas carecem, a fim de melhorar o ambiente urbano e proporcionar melhor qualidade de vida aos seus habitantes.

Ao aumento do número de árvores de arruamento observado entre 1958 e 2016 soma-se o correspondente aumento da contribuição para a renovação do oxigénio, ou seja, para o IAV. Ora, segundo Bernatzky (1977), uma cidade deve dispor de entre 30 a 40m²/habitante de área verde para assegurar a renovação de oxigénio. Assumindo o valor de 40m²/habitante e considerando que as árvores de arruamento de Vila Real providenciavam 1,66m²/habitante em 2016, verifica-se que as árvores de arruamento forneciam aproximadamente 4% da área verde que a cidade necessita. Considerando ainda que, conforme discutido anteriormente, a cidade precisa de aumentar o seu número de árvores de arruamento, maior será então a sua contribuição para o IAV e deve, de facto, sê-lo, uma vez que existem autores que defendem que, se tivermos em consideração todas as atividades antrópicas, a área de espaço verde a considerar deverá ser 75m²/habitante (Troppmair & Galina, 2003). Além disso, o eventual aumento de árvores de arruamento na cidade de Vila Real contribuirá também para o aumento de diversos outros serviços ecossistémicos, anteriormente enunciados. Também a paisagem urbana da cidade tem a beneficiar com o aumento das árvores de arruamento. De acordo com Lynch (2009), a continuidade de uma rua marcada pelas fachadas dos edifícios também o pode ser pelo contínuo de vegetação; neste caso concreto pelas árvores de arruamento, sendo que maiores quantidades de vegetação sublinham significativamente a imagem da rua.

O crescimento urbano deve ser ecológico, promovendo uma cidade onde exista harmonia entre os edifícios, as ruas, os espaços abertos, a limpeza e a qualidade do meio-ambiente (Minguet, 2010). Assim, estudos que identificam as áreas com maior défice de infraestrutura verde, permitindo aos projetistas e decisores políticos a sua atuação, podem ser particularmente importantes. Além disso, as cidades com maior população são as principais visadas em estudos ao nível da infraestrutura verde. Contudo, os EVU são importantes em qualquer cidade, bem como as inúmeras vantagens que eles

proporcionam, pelo que também nas cidades de pequena e média dimensão devem ser realizados estudos neste âmbito.

5. Conclusões

Entre os anos de 1958 e 2016 existiu um crescimento significativo do tecido urbano de Vila Real. Porém, é importante que o seu crescimento seja proporcional ao desenvolvimento da infraestrutura verde, dada a sua vital importância para a urbe, não o fazendo, por exemplo, à custa de EVU. Verificou-se que nem sempre a expansão urbana foi acompanhada da introdução de novas árvores de arruamento na cidade, existindo ainda em 2016 várias áreas do tecido urbano totalmente desprovidas de árvores de arruamento, pelo que, embora se tenha verificado um aumento de 1380 árvores de arruamento na cidade, esse aumento foi insuficiente para abranger todo o tecido urbano. A mesma conclusão se pode retirar do aumento de ruas arborizadas observado na cidade (20 ruas arborizadas em 1958 e 106 ruas em 2016), que é, contudo, insuficiente, dada a existência atual de diversas ruas desprovidas de vegetação.

Verifica-se que ao aumento do número de árvores de arruamento correspondeu também um aumento da sua contribuição para o IAV da cidade, representando este, em 2016, 4% dos 40m²/habitante recomendados. Assim, a introdução de árvores de arruamento nas diversas ruas de Vila Real que delas carecem, nomeadamente naquelas que têm dimensão suficiente para as instalar devidamente, para além dos inúmeros serviços ecossistémicos que poderá propiciar à cidade, irá também contribuir para o aumento do IAV, pelo que se recomenda.

A continuidade do presente trabalho, especialmente o inventário das árvores de arruamento em outros anos do período 1958-2016, permitirá uma análise mais detalhada da evolução das árvores de arruamento de Vila Real. Será, portanto, possível analisar de que forma, em cada período, as políticas urbanas que foram sendo tomadas (por exemplo através do PDM e das suas revisões) influenciaram o desenvolvimento das árvores de arruamento. Permitirá ainda analisar com maior detalhe os casos de árvores que se mantiveram, que foram sendo substituídas ao longo dos anos ou até excluídas de forma permanente do tecido urbano.

Este estudo analisou as árvores de arruamento presentes na cidade de Vila Real na atualidade e estudou também a sua evolução face a 1958. Contudo, as árvores de arruamento são apenas uma pequena parte da infraestrutura verde urbana, pelo que estudos de outras tipologias de vegetação o deverão complementar para se obter uma visão mais global.

6. Referências

- Albuquerque, M. (2018). A Paris de Haussmann. Acedido em 17-10-2019. Disponível em: <https://historiaartearquitetura.com/2018/11/01/a-paris-de-haussmann/>
- Bernatzky, A. (1977). Climatic Influences of the greens and city planning. *Journal of Arboriculture*, 3(7), 121-126.
- Burley, B. A. (2018). Green infrastructure and violence: Do new street trees mitigate violent crime? *Health & place*, 54, 43-49.
- Cabral, F. C. C., & Telles, G. R. (1999). *A árvore em Portugal*. Lisboa: Assírio & Alvim. 2.^a ed.
- Câmara Municipal de Vila Real (2019). Plano diretor municipal. Acedido em 06-08-2019. Disponível em: <https://www.cm-vilareal.pt/index.php/cidadao/planos-de-ordenamento-do-territorio/itemlist/category/65-plano-diretor-municipal>

- Chaudhary, I. J., & Rathore, D. (2018). Suspended particulate matter deposition and its impact on urban trees. *Atmospheric Pollution Research*, 9(6), 1072-1082.
- Chen, X., Chengming, Y. E., Li, J., & Chapman, M. A. (2018). Quantifying the carbon storage in urban trees using multispectral ALS data. *IEEE Journal of Selected Topics in Applied Earth Observations and Remote Sensing*, 11(9), 3358-3365.
- Dandy, N. (2010). Climate change & street trees project. *The social and cultural values, and governance, of street trees, Forest research*. The Research Agency of the Forestry Commission.
- de Carvalho, R. M., & Szlafsztein, C. F. (2019). Urban vegetation loss and ecosystem services: The influence on climate regulation and noise and air pollution. *Environmental pollution*, 245, 844-852.
- Dimitrijević, D., Živković, P., Branković, J., Dobrnjac, M., & Stevanović, Ž. (2018). Air pollution removal and control by green living roof systems. *Acta Technica Corviniensis-Bulletin of Engineering*, 11(1), 47-50.
- dos Santos, N. V., Vieira, C. L. Z., Saldiva, P. H. N., Mazzilli, B. P., Saiki, M., Saueia, C. H., de André, C. D. S., Justo, L. T., Nisti, M. B. & Koutrakis, P. (2020). Levels of Polonium-210 in brain and pulmonary tissues: Preliminary study in autopsies conducted in the city of Sao Paulo, Brazil. *Scientific Reports*, 10(1), 1-7.
- Dumpelmann, S. (2019). *Seeing trees: A history of street trees in New York City and Berlin*. Yale University Press.
- IGEOE: Instituto Geográfico do Exército (1958). Fotografia aérea de 1958. USAF 1958, 8830. MSI-AA.F0094-E.
- Johnston, M. (2017). *Street trees in Britain: A history*. Windgather Press.
- Karottki, D., Spilak, M., Frederiksen, M., Jovanovic Andersen, Z., Madsen, A., Ketzel, M., Massling, A., Gunnarsen, L., Møller, P., & Loft, S. (2015). Indoor and outdoor exposure to ultrafine, fine and microbiologically derived particulate matter related to cardiovascular and respiratory effects in a panel of elderly urban citizens. *International journal of environmental research and public health*, 12(2), 1667-1686.
- Laurian, L. (2019). Planning for street trees and human–nature relations: Lessons from 600 years of street tree planting in Paris. *Journal of Planning History*, 1-29.
- Lynch, K. (2009). *A Imagem da Cidade*. Lisboa: Edições 70.
- Ma, H., & He, G. (2020). How does environmental concern influence public acceptability of congestion charging? Evidence from Beijing. *Ecosystem Health and Sustainability*, 6(1), 1-12.
- Matos, P., Vieira, J., Rocha, B., Branquinho, C., & Pinho, P. (2019). Modelling the provision of air-quality regulation ecosystem service provided by urban green spaces using lichens as ecological indicators. *Science of the Total Environment*, 665, 521-530.
- McPherson, E. G., van Doorn, N., & de Goede, J. (2016). Structure, function and value of street trees in California, USA. *Urban Forestry & Urban Greening*, 17, 104-115.
- Meili, N., Manoli, G., Burlando, P., Bou-Zeid, E., Chow, W. T., Coutts, A. M., Daly, E., Nice, K. A., Roth, M., Tapper, N. J., Velasco, E., Vivponi, E. R., & Fatichi, S. (2019). An urban ecohydrological model to quantify the effect of vegetation on urban climate and hydrology (UT&C v1. 0). *Geoscientific Model Development Discussions*, 13(1), 335-362.
- Minguet, J. M. (2010). *Urban identity*. Barcelona: Instituto Monsa de Ediciones.
- Miyazaki, Y. (2018). Shirin-Yoku a terapia japonesa dos banhos de floresta que melhora a sua saúde e bem-estar. Albatroz.
- Mohajerani, A., Bakaric, J., & Jeffrey-Bailey, T. (2017). The urban heat island effect, its causes, and mitigation, with reference to the thermal properties of asphalt concrete. *Journal of environmental management*, 197, 522-538.

- Mullaney, J., Lucke, T., & Trueman, S. J. (2015). A review of benefits and challenges in growing street trees in paved urban environments. *Landscape and Urban Planning*, 134, 157-166.
- Naderi, J. R., Kweon, B. S., & Maghelal, P. (2008). The street tree effect and driver safety. *ITE Journal on the Web*, 78(2), 69-73.
- PORDATA (2019). População residente segundo os Censos: total e por grandes grupos etários. Acedido em 01-10-2019. Disponível em: <https://www.pordata.pt/>.
- Przybysz, A., Wińska-Krysiak, M., Małecka-Przybysz, M., Stankiewicz-Kosyl, M., Skwara, M., Kłos, A., Kowalczyk, S., Jarocka, K. & Sikorski, P. (2020). Urban wastelands: On the frontline between air pollution sources and residential areas. *Science of The Total Environment*, 1-13.
- Reis, C., & Lopes, A. (2019). Evaluating the cooling potential of urban green spaces to tackle urban climate change in Lisbon. *Sustainability*, 11(9), 1-17.
- Sgrigna, G., Baldacchini, C., Dreveck, S., Cheng, Z., & Calfapietra, C. (2020). Relationships between air particulate matter capture efficiency and leaf traits in twelve tree species from an Italian urban-industrial environment. *Science of The Total Environment*, 718, 1-12.
- Soares, A. L., Rego, F. C., McPherson, E. G., Simpson, J. R., Peper, P. J., & Xiao, Q. (2011). Benefits and costs of street trees in Lisbon, Portugal. *Urban Forestry & Urban Greening*, 10(2), 69-78.
- Song, C., Lee, W. K., Choi, H. A., Kim, J., Jeon, S. W., & Kim, J. S. (2016). Spatial assessment of ecosystem functions and services for air purification of forests in South Korea. *Environmental Science & Policy*, 63, 27-34.
- Troppmair, H., & Galina, M. H. (2003). Áreas verdes. *Território & Cidadania*, 3(2).
- UN: United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). World Urbanization Prospects: The 2018 Revision (ST/ESA/SER.A/420). New York: United Nations.
- Wilson, P. (2015). *A-Z of tree terms a companion to British arboriculture*. Ethelburga House. 2nd edition.

Tendências no recrutamento e seleção de Recursos Humanos utilizando a inteligência artificial

Trends in Human Resources recruitment and selection using artificial intelligence

Mariana Jatoba^{1,2}, Lucas Eugênio de Andrade Silva¹, Roberta Ribeiro Bilitário¹
mariananamen@gmail.com, lucas.eugenioas@gmail.com, beta_bilitario@hotmail.com

¹*Universidade de Salvador, Unifacs Laureate, Brasil*

²*Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

Resumo

O objetivo do presente estudo assentou em investigar o conhecimento sobre o uso da Inteligência Artificial (IA) na área do Recursos Humanos (RH) por meio de indivíduos que atuam em diversos setores do mercado de trabalho. Deste modo, optou-se por realizar uma pesquisa quantitativa, recorrendo à aplicação de um inquérito por questionário a uma amostra de 150 inquiridos, trabalhadores do setor RH e dos demais setores organizacionais, obtida através do recurso a um processo de amostragem não probabilístico. Para a apresentação dos resultados optou-se por produzir uma análise descritiva exploratória e uma análise inferencial dos dados. Nesta amostra a maioria é do sexo feminino; 72% possui idade até 40 anos e 48,7% atua diretamente em cargos de RH. Aferiu-se que 72,6% dos ocupantes de cargos de RH apresentam um bom conhecimento sobre o que é a IA e que este conhecimento da IA não está associado à sua utilização nas empresas. Quanto à aplicação da IA, 95% das empresas não a utiliza em processos de RH. De forma geral, há uma concordância com a implementação da IA nos processos de recrutamento e seleção (R&S) por 89% dos profissionais de RH. Verificou-se também que existe uma associação entre sexo e o profissional que atua na área de RH e entre o sexo e o conhecimento do conceito da IA.

Palavras-Chave: novas tecnologias, ferramentas digitais, processos seletivos.

Abstract

The objective of the present study was to investigate knowledge about the use of Artificial Intelligence (AI) in the area of Human Resources (HR) through individuals who work in different sectors of the labor market. In this way, it was decided to carry out a quantitative research, using a questionnaire to a sample of 150 respondents, workers in the HR sector and other organizational sectors, obtained through the use of a non-probabilistic sampling process. For the presentation of the results, it was decided to produce an exploratory descriptive analysis and an inferential analysis of the data. In this sample the majority is female; 72% are aged up to 40 years and 48.7% work directly in HR positions. It was found that 72.6% of occupants of HR positions have a good knowledge of what AI is and that this knowledge of AI is not associated with its use in companies. As for the application of AI, 95% of companies do not use it in HR processes. In general, there is an agreement with the implementation of AI in the recruitment and selection (R&S) processes by 89% of HR professionals. It was also found that there is an association between sex and the professional who works in the HR area and between sex and knowledge of the concept of AI.

Keywords: new technologies, digital tools, selection processes.

1. Introdução

Os avanços tecnológicos têm contribuído para a utilização de novas práticas organizacionais. Além da preocupação com a qualidade oferecida dos serviços e produtos de uma organização, eis que se torna cada vez mais latente a necessidade de um novo olhar sobre as mudanças provocadas com o advento da tecnologia e maior atenção nas possibilidades que se abrem neste novo ambiente que se emoldura. A Deloitte (2017) identifica que o futuro do trabalho será marcado pela preparação dos trabalhadores, que já fazem parte do quadro de funcionários das empresas, para usar a tecnologia ou irá promover um redesenho dos empregos para aproveitar melhor as competências humanas.

A área de Recursos Humanos (RH), por sua vez, tem como principal objetivo a maximização da produtividade, por meio da capacidade dos colaboradores em serem eficazes e eficientes (Azadeh & Zarrin, 2016). Neste contexto, de introdução de novas tecnologias é papel das áreas de apoio das empresas, principalmente da área de RH, desenvolverem novas técnicas e aperfeiçoarem as já existentes em benefício da melhoria dos resultados setoriais e, conseqüentemente, dos resultados organizacionais. Além disso, adiciona-se às circunstâncias a disputa por talentos que se torna cada vez maior e pelo que elucida van Esch e Mente (2018), isto tem levado as organizações à adesão de plataformas tecnológicas como estratégia de atração e seleção de candidatos. Dentre as alternativas, introduzem-se os sistemas inteligentes, no qual se ressalta a utilização da Inteligência Artificial (IA) em processos RH. Segundo Crivellaro (2018), a IA tem apoiado os processos seletivos, melhorando a qualidade da escolha dos candidatos.

Assim, nesta conjuntura torna-se importante discutir e conhecer como é que um conjunto de tecnologias computacionais, inspirada no sistema nervoso humano, pode vir a ajudar o desenvolvimento organizacional, quando aplicada ao setor de RH como contributo aos processos de recrutamento e seleção (R&S). Deste modo, o presente estudo tem como objetivo investigar o conhecimento sobre o uso da IA na área do RH, mais especificamente para: identificar se os profissionais de RH detêm conhecimento sobre a IA; identificar se há algum ramo empresarial que se destaca na utilização da IA; e, verificar se a compreensão da IA como benéfica para a área de RH está associada com algumas características sociodemográficas do inquirido. Para tal, quanto aos métodos de investigação, optou-se por uma pesquisa quantitativa com análise descritiva exploratória e análise inferencial dos dados, com aplicação de inquérito por questionário, aplicada à profissionais de diversas empresas. Neste sentido, para dar resposta ao principal objetivo do estudo o presente trabalho, do ponto de vista estrutural, encontra-se dividido em secções distintas, para além da introdução, nas quais apresentam-se: o enquadramento teórico sobre a IA e outra secção sobre a gestão RH; a metodologia de investigação adotada, nomeadamente a apresentação clara do objetivo do estudo, as técnicas estatísticas utilizadas na recolha e no tratamento dos dados e as hipóteses de investigação estabelecidas; a apresentação e análise dos resultados e por fim as principais conclusões do estudo em questão.

2. Inteligência artificial e gestão de recursos humanos

Este campo de estudo, pertencente às ciências da computação, está envolvido por diferentes visões e tem ampla aplicação. Segundo Nilsson (1983) não há um pressuposto etimológico ou uma teoria única, visto que esta ciência possui investigadores que divergem em muitas questões. Para Kurzweil, Richter, Kurzweil e Schneider (1990) trata-se de uma aplicação artística do saber ser capaz de construir máquinas habilitadas

em situações que impõem a inteligência quando realizadas por pessoas. Já Winston (1992) diz que é o estudo exequível de perceber, raciocinar e agir. Na visão de Nilsson (1998, p.7), a IA está voltada para o “comportamento inteligente dos artefactos.”

Para Russel e Novig (2010) pressupõe-se que, numa abordagem cognitiva de definição da Inteligência Artificial (IA), para se afirmar que um programa pensa como humanos, há que delimitar como estes pensam, seja através da introspeção (captação de pensamentos), de experimentos psicológicos (observação da ação das pessoas) e das imagens do cérebro (observação da ação do cérebro). Neste sentido, se a entrada e a saída do programa corresponderem ao comportamento humano esperado, têm-se evidências de que o sistema está a solucionar os mesmos problemas que humanos.

De acordo com Crepalde et al. (2018), há transformações nos valores e nas crenças, acarretados pelo contexto dinâmico e de mudanças nos quais as organizações estão inseridas e a gestão de RH deve acompanhar esse fluxo dos desafios. A relação entre tecnologia e ação humana é reconhecida como autêntica e necessária, visto que essa aliança emerge como meio de apoiar e potencializar os objetivos e metas estratégicas. De acordo com a Deloitte (2017), existem novas regras latentes que irão apoiar novas práticas no mundo do trabalho, conforme [Fonte: Adaptado de Deloitte (2017, p.127)]

Tabela 3: O futuro do trabalho e suas novas regras

Regras antigas	Novas regras
Máquinas e inteligência artificial estão assumindo empregos (substituição)	Trabalhos e tarefas sendo redesenhados para usar habilidades humanas mais essenciais, e são aumentados pela tecnologia (aumento)
Empregados em tempo integral são a principal fonte de talentos	Um grupo de talentos está disponível, incluindo contratados, funcionários de <i>part-time</i> , contratos temporários por projetos
O planeamento da força de trabalho concentra-se na força de trabalho em tempo integral e nos requisitos de habilidades	O foco no planeamento da força de trabalho muda para começar com o trabalho e analisar as opções em várias forças de trabalho e tecnologia
Os trabalhos são relativamente estáticos com requisitos de habilidades fixos	A meia-vida das habilidades continua a diminuir rapidamente, e o trabalho está sendo constantemente reinventado
Robótica e tecnologias cognitivas são projetos de TI	Integrar pessoas e tecnologia é uma tarefa multidisciplinar
O trabalho do RH na automação é focar no gerenciamento de mudanças e na transição da força de trabalho	O RH tem um papel estratégico para facilitar e orquestrar o redesenho de empregos e treinar a força de trabalho aumentada
Os elementos fundamentais do trabalho são “empregos”, com “descrições de trabalho” formalmente desenvolvidas	Os elementos fundamentais do trabalho são “tarefas”, que são agregadas em tarefas e funções

[Fonte: Adaptado de Deloitte (2017, p.127)]

Diante das inúmeras possibilidades que se configuram neste novo cenário organizacional, o setor de RH depara-se com a necessidade de ampliação e adequação dos seus processos operacionais habilitando-os a interagir em consonância com a tecnologia, em prol da melhoria dos resultados. Dentre os processos de RH, destaca-se o processo de R&S que, na visão de Baylão e Rocha (2014, p.2) para que “uma organização não seja fadada ao

insucesso, as empresas vêm dando muita importância e valor ao processo de R&S de pessoas que irão compor o quadro de funcionários.” Segundo Gomes, Scherer, Löbner e Estivalet (2012), há grande responsabilidade na atividade de recrutar e selecionar pessoas, pois este processo procura incorporar os profissionais com maior capacidade ao seu quadro funcional, sendo um dos mais importantes para a organização. O entendimento sobre a importância da atividade amplia-se, através da visão de Gross e Lima (2004), que afirmam que o processo de selecionar candidatos é determinante para o alcance das estratégias da empresa. Deste modo, Rosenstock, Reicher e Ramos (2015, p.4) esclarecem que “o recrutamento de profissionais constituiu uma sistemática que visa atrair candidatos diretamente nas fontes de recrutamento, sejam elas internas ou externas” e a seleção dedica-se em eleger, daqueles que foram inicialmente convocados na etapa de recrutamento, os mais ajustados ao cargo da organização (Chiavenato, 1999). Este processo seletivo que envolve diversas técnicas e etapas pode vir a ter elevado custo e grande dispêndio de tempo, além de “alto nível de desgaste e risco” (Swan, 1992, p.7) até que se eleja o candidato com maior aptidão para ocupar uma determinada vaga. O êxito nesta tarefa assemelha-se ao que Gross e Lima (2004) destacam ao esclarecerem que o resultado que diferencia uma equipa de RH das demais concorrentes está diretamente relacionado com a destreza em priorizar estratégias consistentes, bem como na sua capacidade de executar bem o seu plano. Dentre os diferentes métodos utilizados nos processos seletivos de RH em harmonia com as novas tendências tecnológicas, destaca-se o uso da IA no R&S, que consiste numa aplicação que facilita a execução da atividade e automatiza processos, beneficiando tanto as pessoas envolvidas (profissionais de RH e candidatos), como a empresa. Assim, a IA utilizada nos processos seletivos pode apoiar a selecionar, dentre um elevado número de currículos, aqueles que melhor se ajustam ao local de trabalho, podendo inclusive identificar os que podem contribuir mais para a organização por estarem mais alinhados com a cultura organizacional (Michailidis, 2019). Além disso, BasuMallick (2019) complementa que a IA pode apoiar a equipa que faz o recrutamento a eliminar candidatos não qualificados, na avaliação do potencial e auxilia na contratação mais direcionada às necessidades da empresa. Deste modo, a IA no R&S ajuda na melhoria da tomada de decisão e fortalece os relacionamentos entre empregado-empregador (Michailidis, 2018).

4. Metodologias de investigação

4.1. Objetivo do estudo e hipóteses de investigação

O presente estudo tem como objetivo investigar o conhecimento sobre o uso da IA na área dos Recursos Humanos (RH). Deste modo, para dar resposta ao principal objetivo do estudo, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: identificar se os profissionais de RH detêm conhecimento sobre a IA e identificar se há algum ramo empresarial que se destaca na utilização da IA.

Para completar o presente estudo de investigação foram formuladas as seguintes hipóteses de investigação (HI):

HI₁: Existe uma associação entre a utilização da IA com o tipo de ramo da empresa.

HI₂: O conhecimento do conceito da IA está associado aos profissionais que trabalham na área de RH.

HI₃: Existe uma associação entre a variável de conhecimento do conceito da IA e a variável de utilização da IA nas empresas.

HI4: A percepção da IA aplicada ao R&S como benefício para o crescimento e evolução da área de RH está associada à idade.

HI5: Existe uma associação entre a variável sexo e o profissional que atua na área de RH.

HI6: Existe uma associação entre a variável de conhecimento do conceito da IA e a variável sexo.

4.2. Instrumento de recolha e tratamento dos dados

Para a recolha dos dados foi utilizado um inquérito por questionário, aplicado na modalidade online por e-mail e por meio de redes sociais (*LinkedIn* e *Whatsapp*), ano de 2019, entre os meses de março e maio. A amostra final inclui 150 respondentes e estes foram selecionados recorrendo ao processo de amostragem não probabilístico. A participação dos inquiridos neste estudo foi voluntária e a todos os participantes foram garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados. O questionário era constituído por duas secções. A primeira incluiu variáveis de caracterização sociodemográfica do inquirido (sexo, idade, profissionais que atuam na área de RH). Já a segunda secção foi composta por 7 variáveis qualitativas, medidas na escala nominais, para dar resposta aos objetivos e às hipóteses de investigação. Para dar resposta ao objetivo do estudo e respetivas hipóteses de investigação utilizaram-se duas técnicas estatísticas: a análise descritiva exploratória e análise inferencial, respetivamente. Na primeira análise e de modo a apresentar os dados, recorreu-se à apresentação de frequências absolutas e relativas, sendo estas últimas apresentadas em gráficos. Com a análise inferencial, pretendeu-se validar as hipóteses de investigação fixadas. Dada a natureza das variáveis foram aplicados testes não paramétricos, nomeadamente χ^2 (Coeficiente de correlação de *Pearson*) para analisar a associação existente entre variáveis, cumprindo com os pressupostos básicos da aplicação do mesmo (ter no máximo 20% de células com valor esperado menor do que cinco). Aqueles casos que não atendiam a este pressuposto, transformaram-se as variáveis em dicotómicas e aplicou-se o teste de *Fisher*.

Em toda a análise e para a tomada de decisão, sobre as hipóteses de investigação, vai assumir-se um intervalo de confiança de 95%.

5. Apresentação e Análise dos resultados

Com base nos resultados da investigação aplicada, apresentam-se a seguir a análise exploratória descritiva e a análise inferencial. Com relação à caracterização sociodemográfica da amostra é apresentada segundo as seguintes variáveis (sexo, idade, profissionais que atuam na área de RH). A amostra é composta por 111 inquiridos do sexo feminino e 39 inquiridos do sexo masculino. A maioria (72%) tem idade até 40 anos e somente 28% tem 41 anos ou mais. No que diz respeito à atuação dos profissionais em cargos de RH, dos 150 inquiridos, 73 indivíduos atuam na área de RH e 77 indivíduos não atuam diretamente no setor, mas relacionam-se com a área diretamente por atuarem em cargos de chefia.

Para responder ao objetivo que se propõe a identificar se os profissionais de RH detêm conhecimento sobre a IA, aferiu-se que 72,6% tem este conhecimento e 27,4% não conhece do que se trata a IA., conforme pode ser visualizado na Figura 1.

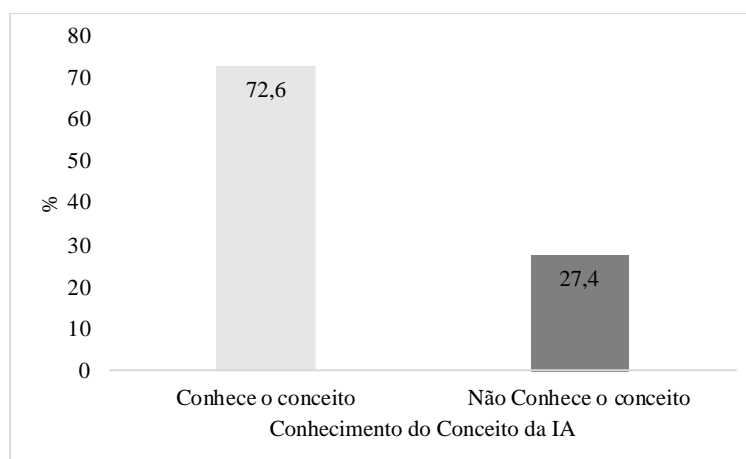


Figura 1: Conhecimento do conceito de IA pelos profissionais de RH
[Fonte: Elaboração própria]

Verificou-se que em relação à utilização da IA como tecnologia de suporte de gestão de RH, 95% das empresas não a utiliza para este fim e somente 5% dos inquiridos afirmam utilizar. Quanto à variável que procurou identificar como tem sido a utilização da IA em processos de R&S, tanto para profissionais que ocupam cargos no setor de RH, como para profissionais que atuam em contato com este setor (profissionais em cargo de chefia), aferiu-se que para ambos a aplicação da IA em atividades de recrutar e selecionar pessoas tem sido baixa, visto que dos profissionais que atuam no RH, 84,9% afirma não utilizar a IA em R&S e somente 15,1% tem utilizado. Já os profissionais em cargos de chefia, 94,8% afirma também não a utilizar com este propósito e somente 5,2% afirma utilizar, conforme apresentado na Figura 2.

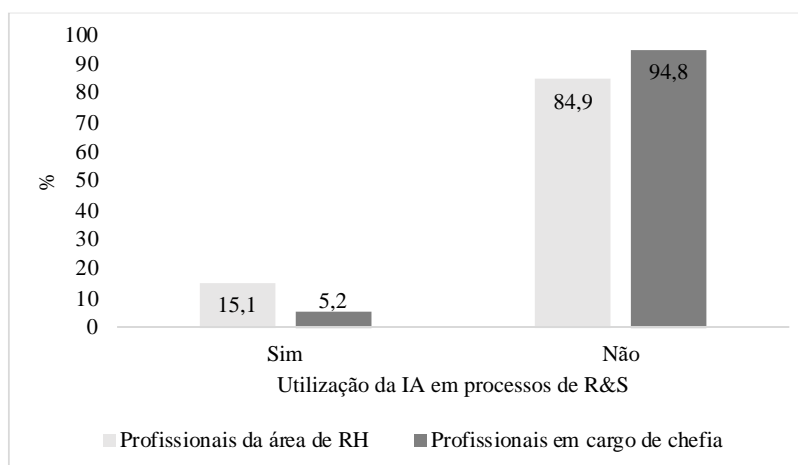


Figura 2: Utilização da IA em processos de R&S
[Fonte: Elaboração própria]

Quanto à importância de utilizar a IA nos processos de R&S, ambos os grupos de inquiridos têm a mesma percepção, concordando que esta tecnologia deveria ser implementada nas empresas para que haja transformação que se afiguram ao longo do tempo, pois aferiu-se que 89% dos profissionais de RH concordam que a implantação da IA nos processos de R&S é importante e somente 11% discordam desta afirmação. Já os profissionais em cargo de chefia, 84,4% concordam com a implantação da IA nos processos de R&S e somente 15,6% discordam desta afirmação. De forma geral, os inquiridos acreditam que a IA aplicada aos processos de RH podem auxiliar na melhoria

e progresso do setor, pois 83,6% dos profissionais de RH concordam com esta afirmação e 84,4% dos profissionais em cargo de chefia também estão de acordo com a mesma afirmação.

No sentido de dar resposta às hipóteses de investigação fixadas, as quais suportam o objetivo de estudo, recorreu-se à aplicação de testes estatísticos apropriados para cada uma, nomeadamente, testes não paramétricos. Para decidir sobre a validação das hipóteses de investigação, assumiu-se um nível de significância de 5% ($\alpha=0,05$).

De forma a dar resposta à *HI₁: Existe uma associação entre a utilização da IA com o tipo de ramo da empresa*, foi produzido o teste não paramétrico χ^2 , no qual aferiu-se um *p-value* de 0,944 superior a 5%. Logo, não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar, a um nível de significância de 5% que há uma associação entre a utilização da IA com o tipo de ramo da empresa. Relativamente à *HI₂: O conhecimento do conceito da IA está associado aos profissionais que trabalham na área de RH*, foi produzido o teste não paramétrico de Fisher, em que o *p-value* obtido foi de 0,714, o que permite concluir que não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar, a um nível de significância de 5%, que o conhecimento do conceito da IA está associado aos profissionais que trabalham na área de RH. Em resposta à *HI₃: Existe uma associação entre a variável de conhecimento do conceito da IA e a variável de utilização da IA nas empresas*, foi produzido o teste não paramétrico χ^2 , com um *p-value* de 0,348 superior a 5%, logo não há uma associação entre a variável de conhecimento do conceito da IA e a variável de utilização da IA nas empresas. Na identificação de *HI₄: A perceção da IA aplicada ao R&S como benefício para o crescimento e evolução da área de RH está associada à idade* foi produzido o teste não paramétrico de Fisher, no qual aferiu-se um *p-value* de 0,807 superior a 5%. Pois, não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar, a um nível de significância de 5% que a perceção da IA aplicada ao R&S como benefício para o crescimento e evolução da área de RH está associada à idade. Para responder à *HI₅: Existe uma associação entre a variável sexo e o profissional que atua na área de RH* foi produzido o teste não paramétrico χ^2 , através do resultado do *p-value* igual a 0,003 inferior a 5%, permitiu concluir que há uma associação entre a variável sexo e o profissional que atua na área de RH. Por forma a dar resposta à *HI₆: Existe uma associação entre a variável de conhecimento do conceito da IA e a variável sexo* foi produzido o teste não paramétrico χ^2 , que pela informação do *p-value* de 0,029 inferior a 5%, pôde concluir-se que existe uma associação entre a variável de conhecimento do conceito da IA e a variável sexo.

Em síntese, de acordo com a Tabela 2, das seis hipóteses de investigação formuladas inicialmente, duas foram validadas e quatro não foram corroboradas.

Tabela 2: Resumo dos resultados para as hipóteses de investigação

Hipóteses de Investigação (HI)	Resultado
<i>HI₁: Existe uma associação entre a utilização da IA com o tipo de ramo da empresa.</i>	Não validada
<i>HI₂: O conhecimento do conceito da IA está associado aos profissionais que trabalham na área de RH.</i>	Não validada
<i>HI₃: Existe uma associação entre a variável de conhecimento do conceito da IA e a variável de utilização da IA nas empresas</i>	Não validada
<i>HI₄: A perceção da IA aplicada ao R&S como benefício para o crescimento e evolução da área de RH está associada à idade.</i>	Não validada
<i>HI₅: Existe uma associação entre a variável sexo e o profissional que atua na área de RH.</i>	Validada
<i>HI₆: Existe uma associação entre a variável de conhecimento do conceito da IA e a variável sexo.</i>	Validada

[Fonte: Elaboração própria]

6. Conclusão

Assim, o presente estudo teve por objetivo investigar o conhecimento sobre o uso da IA na área do RH por meio do entendimento dos indivíduos atuantes em diversos setores do mercado de trabalho. Através dos resultados obtidos constatou-se que a amostra constituída maioritariamente por inquiridos do sexo feminino (74%), é composta por 73 profissionais atuantes em cargo de RH e 77 profissionais ocupando cargo de chefia. Profissionais estes, em sua maioria (72%) com idades até 40 anos. Também foi possível identificar que os profissionais de RH apresentam bom conhecimento sobre o que é a IA, sendo capaz de conceituá-la.

Já no que diz respeito ao uso da IA no setor em questão, o número de profissionais de RH que tem contato com a IA aplicada às rotinas de trabalho é pouco elevado.

Quanto às hipóteses de investigação fixadas, destacam-se: a terceira hipótese, na qual o conhecimento da IA não se encontra associado à sua utilização nas empresas. E também se salienta a quarta hipótese, que a perceção de que a IA aplicada ao R&S como benefício para as empresas não depende da idade do profissional. Além disso, ressalta-se a validação da quinta hipótese, que associa a variável sexo e o profissional que atua na área de RH, bem como a validação da sexta hipótese que demonstra que há uma associação entre o conhecimento do conceito da IA e a variável sexo.

De modo geral, os profissionais de RH não demonstram resistência à introdução de sistemas inteligentes, visto que há concordância com a implementação da IA nos processos de recrutamento e seleção e o discernimento que a utilização da IA pode servir de incremento para o progresso do setor em questão. Por conseguinte, este estudo que associa a IA e os processos seletivos serve de contributo para estimular a ampliação deste campo, tanto no âmbito académico com novas investigações sobre o tema, como no espaço organizacional. Assim, pelo apresentado pode dizer-se que a investigação alerta sobre a necessidade da implementação de novas práticas envolvendo a IA e R&S nas empresas como uma importante fonte facilitadora dos processos seletivos e que a baixa utilização desta tecnologia no RH pode vir a ser uma excelente oportunidade para os setores de RH que decidam adotar a IA, em prol do resultado setorial e, consequentemente dos resultados organizacionais. No seguimento do presente estudo, teve como principal limitação a aplicação de um questionário simples, mas que deu resposta ao objetivo

proposto. Como linhas futuras de investigação pretende-se realizar uma análise qualitativa com entrevista semiestruturada com profissionais de RH e análise quantitativa com a elaboração de um questionário que permita perceber e avaliar, numa escala tipo *Likert*, algumas questões. Pretende-se, ainda, fazer uma análise mais profunda, recorrendo a uma análise multivariada utilizando uma técnica classificatória para verificar os diferentes tipos de profissionais que atuam na área de RH e as suas contribuições no cenário de implantação de sistemas inteligentes dentro das empresas.

7. Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

8. Referências

- Azadeh, A., & Zarrin, M. (2016). An intelligent framework for productivity assessment and analysis of human resource from resilience engineering, motivational factors, HSE and ergonomics perspectives. *Safety science*, 89, 55-71. doi:10.1016/j.ssci.2016.06.001
- BasuMallick, C. (2019). 3B2C Companies Using AI to Transform their Candidate Sourcing Strategies'. *HR Technologist*: <https://www.hrtechnologist.com/articles/recruitment-onboarding/3-companies-using-ai-to-transform-their-candidatesourcing-strategies/>, acedido em 26 janeiro de 2019.
- Baylão, A. L. D. S., & Rocha, A. P. D. S. (2014). A importância do processo de recrutamento e seleção de pessoal na organização empresarial. Paper presented at the *XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*, Resende, RJ.
- Chiavenato, I., & de Pessoas, G. (1999). *O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Brasil, Rio de Janeiro: Campus.
- Crepalde, B.D.C, Binotto, E., Almeida, V.L., Crepalde, A., Chiarello, C.L. (2018). *O Processo de Recrutamento e Seleção Docente em Universidades Públicas Brasileiras e em Melhores Universidades do Mundo*. Paper presented at the *EnANPAD 2018*, Curitiba, PR.
- Crivellaro, D. (2018). Como a inteligência artificial ajuda no recrutamento e na seleção. Acedido em 04 de abril de 2020. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/como-a-inteligencia-artificial-ajuda-no-recrutamento-e-na-selecao/>.
- Deloitte (2017). *Rewriting the rules for the digital age: Deloitte Global Human Capital Trends*. Deloitte University Press: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/About-Deloitte/central-europe/ce-global-human-capital-trends.pdf>, acedido em 17 de julho de 2019.
- Gomes, T. C., Scherer, L. A., Löbler, M. L., & Estivalet, V. D. F. B. (2012). Recrutamento pela internet: a utilização das redes sociais virtuais. 1.º Seminário Nacional de Inclusão Digital. Passo Fundo.
- Gross, R., & Lima, J.S. (2004). Seleção de pessoal: o desafio de agregar talentos à organização. *Instituto Catarinense de Pós Graduação*, Vale do Itajaí.
- Kurzweil, R., Richter, R., Kurzweil, R., & Schneider, M. L. (1990). *The age of intelligent machines* (Vol. 579). Cambridge, MA: MIT press.
- Michailidis, M. P. (2018). Os desafios da IA e da blockchain nas práticas de recrutamento de RH. *Cyprus Review*, 30(2), 169-180.

- Nilsson, N. J. (1983). Artificial intelligence prepares for 2001. *AI Magazine*, 4(4), 7-14. doi:10.1609/aimag.v4i4.411
- Nilsson, N. J. (1998). *Artificial intelligence: A new synthesis*. Sann Francisco, CA: Morgan Kaufmann Publisher.
- Régis, H. P., D'Ávila, G. C., & de Oliveira, L. M. B. (2010). Redes sociais e indicações para processos de recrutamento e seleção: uma análise pela perspectiva dos candidatos. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 10(1), 65-80.
- Rosenstock, R.V., Reicher, R., e Ramos, S.C. (2015). *Influência das Redes Sociais na Busca de Profissionais em uma Consultoria de Recrutamento e Seleção em Curitiba*. Paper presented at the V Encontro de Gestão de Pessoas e relações de Trabalho 2015, Salvador, BA.
- Russel, S.J., & Norvig, P. (2010). *Artificial Intelligence: A modern approach* (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall – Pearson Education, Inc.
- Swan, W. S. (1992). *Como escolher a pessoa certa para o lugar certo: metodo Swan*. Maltese, Norma.
- van Esch, P., & Mente, M. (2018). Marketing video-enabled social media as part of your e-recruitment strategy: Stop trying to be trendy. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 44, 266-273.
- Winston, P. H. (1992). *Artificial Intelligence* (3rd ed). Boston MA: Addison-Wesley Publishing Company.

A todos quantos colaboraram, aos mais diversos níveis, com a comissão organizadora do LUSOCONF2019, expressamos a nossa gratidão.

Organizadores:



Patrocinadores:



Colaboradores:

